



**DEPARTAMENTO DEPORTE E INFORMÁTICA**

**TESIS DOCTORAL**

Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumno de formación profesional

Pablo Jesús Caballero Blanco

Sevilla, 2012





### **AUTORACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN**

El Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado, Dr. D. Miguel Ángel Delgado Noguera y Dr. D. Antonio Fernández Martínez, como directores de la Tesis Doctoral titulada “Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumno de formación profesional”, realizada por D. Pablo Jesús Caballero Blanco en el Departamento de deporte e informática, autoriza su presentación a trámite, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Los directores de la tesis

Fdo: Manuel Lorenzo Delgado   Fdo: Miguel Ángel Delgado Noguera   Fdo: Antonio Fernández Martínez





En el presente estudio se ha empleado el género masculino como generalizador en el uso del lenguaje escrito, con el propósito de simplificar y proporcionar fluidez en su redacción y lectura.



## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda y el apoyo de las personas mas queridas. Muchas gracias por vuestra comprensión, ánimos y confianza.

Muchas gracias a los directores de tesis, Manuel, Migue Ángel y Antonio, por ayudarme a mantener un rumbo que nos ha conducido a buen puerto.

Gracias a Lupe, por impregnarme de paciencia durante toda el proceso, a la vez que ser mi punto de referencia y compañera de viaje.

Esta tesis no hubiera sido posible sin Manolo, Marta y Luis; tres jornaleros de la educación que han creído en mi, y han hecho posible esta investigación.

Gracias a Elena, Jean y Marta, por ver siempre el vaso medio lleno y arrimar el hombro en todo momento.

Agradezco también la ayuda prestada por Elena García Montes, que ha contribuido darle forma a la investigación y acelerar su término.

Y muchas gracias a mis hermanos y amigos cercanos, que han estado aportando ánimos desde la distancia y siempre han creído en mí.



## ÍNDICE

Glosario .....	17
Índice de figuras .....	19
Índice de cuadros .....	22
Índice de tablas .....	25
Resumen .....	33
Abstract .....	37
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	<b>43</b>
1.1. Las actividades físicas en el medio natural como medio privilegiado para el desarrollo personal y social .....	45
1.2. Programas de desarrollo personal y social a través de la actividad física y del deporte .....	49
1.3. Introducción al modelo de responsabilidad y la pedagogía de la aventura	51
1.4. Introducción a las características y necesidades de los alumnos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural .....	53
1.5. Propósito del estudio .....	54
1.6. Relevancia del estudio .....	54
1.7. Limitaciones del estudio .....	55
1.8. Aplicabilidad del estudio .....	56
1.9. Definición operativa de términos .....	57
<b>CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>61</b>
2.1. El ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural .....	63
2.1.1. La formación profesional en el sistema educativo español .....	63
2.1.2. Estructura de los títulos de formación profesional .....	66
2.1.3. Descripción del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural .....	67
2.1.4. Análisis del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural .....	69

2.1.5.	Necesidades en la enseñanza del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural .....	75
2.1.6.	Sumario .....	76
2.2.	El desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte ....	77
2.2.1.	Introducción al desarrollo positivo .....	77
2.2.2.	Modelos teóricos de desarrollo positivo .....	78
2.2.2.1.	Modelo bioecológico .....	78
2.2.2.2.	Modelo del empoderamiento (sic) .....	80
2.2.2.3.	Modelo de competencia .....	80
2.2.3.	Los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física .....	83
2.2.4.	Características y elementos claves de un programa de desarrollo positivo .....	84
2.2.5.	Recomendaciones para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física .....	86
2.2.6.	Sumario .....	88
2.3.	El modelo de responsabilidad personal y social de Hellison .....	89
2.3.1.	Origen del modelo de responsabilidad personal y social de Hellison .....	89
2.3.2.	Pilares metodológicos del modelo .....	90
2.3.3.	Niveles de responsabilidad .....	92
2.3.4.	Estrategias metodológicas para poner en práctica los niveles de responsabilidad .....	97
2.3.5.	Estructura de la sesión .....	99
2.3.6.	Resolución de situaciones conflictivas .....	100
2.3.7.	Investigaciones precedentes basadas en el modelo de responsabilidad .....	102
2.3.7.1.	Investigaciones en EEUU .....	102
2.3.7.2.	Otras investigaciones internacionales .....	114
2.3.7.3.	Investigaciones en España .....	116
2.3.8.	Sumario .....	122

<b>2.4. La pedagogía de la aventura .....</b>	<b>123</b>
<b>2.4.1. Fundamentos teóricos de la pedagogía de la aventura: aprendizaje experiencial .....</b>	<b>123</b>
<b>2.4.2. Bases teóricas de la pedagogía de la aventura .....</b>	<b>128</b>
<b>2.4.3. Los pasos metodológicos .....</b>	<b>130</b>
<b>2.4.3.1. Primer paso metodológico: actividades de presentación, distensión, familiarización y conocimiento .....</b>	<b>132</b>
<b>2.4.3.2. Segundo paso metodológico: actividades de redescubrimiento sensorial y desarrollo de habilidades básicas .....</b>	<b>133</b>
<b>2.4.3.3. Tercer paso metodológico: actividades de afirmación, autovaloración individual o colectiva .....</b>	<b>133</b>
<b>2.4.3.4. Cuarto paso metodológico: actividades de comunicación y cooperación simple .....</b>	<b>134</b>
<b>2.4.3.5. Quinto paso metodológico: actividades de confianza y técnicas básicas .....</b>	<b>135</b>
<b>2.4.3.6. Sexto paso metodológico: actividades de cooperación compleja y de resolución de problemas .....</b>	<b>136</b>
<b>2.4.3.7. Séptimo paso metodológico: actividades de instinto, iniciativa y decisión .....</b>	<b>137</b>
<b>2.4.3.8. Octavo paso metodológico: actividades de aventura compleja y deportes de aventura .....</b>	<b>138</b>
<b>2.4.3.9. Noveno paso metodológico: actividades de asimilación y reflexión .....</b>	<b>139</b>
<b>2.4.4. Características claves de las actividades .....</b>	<b>140</b>
<b>2.4.5. Estructura de la sesión .....</b>	<b>141</b>
<b>2.4.6. Sumario .....</b>	<b>141</b>
 <b>CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	 <b>143</b>
<b>3.1. Diseño de la investigación .....</b>	<b>145</b>
<b>3.1.1. Diseño cuasi-experimental .....</b>	<b>146</b>
<b>3.1.2. Estudio de casos .....</b>	<b>146</b>
<b>3.2. Variables del estudio .....</b>	<b>147</b>
<b>3.2.1. Variable independiente .....</b>	<b>147</b>
<b>3.2.2. Variables dependientes .....</b>	<b>147</b>
<b>3.2.3. Variables extrañas o contaminantes .....</b>	<b>149</b>

<b>3.3. Fases del estudio .....</b>	<b>150</b>
<b>3.4. Diagnóstico del problema .....</b>	<b>152</b>
<b>3.4.1. Descripción del problema .....</b>	<b>152</b>
<b>3.4.2. Objetivos generales del estudio .....</b>	<b>153</b>
<b>3.4.3. Objetivos específicos del estudio .....</b>	<b>153</b>
<b>3.4.4. Identificación de la población de estudio .....</b>	<b>154</b>
<b>3.4.5. Escenarios de la investigación .....</b>	<b>154</b>
<b>3.4.6. Participantes .....</b>	<b>157</b>
<b>3.4.7. Consentimiento de los participantes .....</b>	<b>159</b>
<b>3.4.8. Profesores participantes .....</b>	<b>159</b>
<b>3.4.9. Análisis e identificación de las necesidades formativas .....</b>	<b>160</b>
<b>3.5. Programa de intervención .....</b>	<b>161</b>
<b>3.5.1. Finalidad .....</b>	<b>161</b>
<b>3.5.2. Niveles de responsabilidad y objetivos .....</b>	<b>162</b>
<b>3.5.3. Pilares metodológicos .....</b>	<b>164</b>
<b>3.5.4. Estrategias metodológicas generales .....</b>	<b>164</b>
<b>3.5.5. Estrategias metodológicas específicas .....</b>	<b>165</b>
<b>3.5.6. Estructura de la sesión .....</b>	<b>167</b>
<b>3.5.7. Resolución de conflictos .....</b>	<b>169</b>
<b>3.5.8. Contenidos .....</b>	<b>172</b>
<b>3.5.9. Espacios de acción .....</b>	<b>173</b>
<b>3.5.10. Tipos de sesiones .....</b>	<b>173</b>
<b>3.6. Formación del profesorado .....</b>	<b>174</b>
<b>3.6.1. Formación inicial .....</b>	<b>174</b>
<b>3.6.2. Formación continua .....</b>	<b>175</b>
<b>3.7. Implementación del programa .....</b>	<b>176</b>
<b>3.7.1. Profesores responsables de la implementación .....</b>	<b>176</b>
<b>3.7.2. Duración de la intervención .....</b>	<b>177</b>
<b>3.8. Instrumentos de evaluación .....</b>	<b>177</b>
<b>3.8.1. Instrumentos cuantitativos .....</b>	<b>177</b>
<b>3.8.1.1. Cuestionarios para evaluar los efectos del programa so-</b>	
<b>bre los alumnos .....</b>	<b>177</b>
<b>3.8.1.2. Cuestionarios para evaluar el aprendizaje del alumnado</b>	
<b>de los objetivos didácticos del programa .....</b>	<b>183</b>



3.8.2.	Instrumentos cualitativos .....	185
3.8.2.1.	Diario del profesor .....	185
3.8.2.2.	Diario de campo .....	186
3.8.2.3.	Entrevista a los profesores .....	187
3.8.2.4.	Entrevista a los alumnos .....	188
3.8.3.	Instrumento cuantitativo-cualitativo .....	189
3.8.3.1.	Instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad .....	189
3.9.	Resumen de los instrumentos utilizados .....	190
3.10.	Recogida de datos .....	192
3.10.1.	Procedimiento de registro de los cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos .....	192
3.10.2.	Procedimiento de registro del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno .....	193
3.10.3.	Procedimiento de registro del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor.....	193
3.10.4.	Procedimiento de registro del diario del profesor .....	193
3.10.5.	Procedimiento de registro del diario de campo .....	194
3.10.6.	Procedimiento de registro de la entrevista a los profesores .....	194
3.10.7.	Procedimiento de registro de la entrevista a los alumnos .....	195
3.10.8.	Procedimiento de registro del instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (TARE) .....	195
3.11.	Análisis de los datos .....	199
3.11.1.	Análisis de los datos relacionados con el diseño cuasi-experimental .....	199
3.11.2.	Análisis de los datos relacionados con el estudio de casos .....	201
3.12.	Análisis del rigor metodológico del estudio .....	205
3.12.1.	Análisis de los criterios en la metodología cualitativa .....	205
3.12.2.	Análisis de los criterios en la metodología cuantitativa .....	209
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</b>		<b>213</b>
4.1.	Resultados de los cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos .....	214
4.1.1.	Cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ) .....	214
4.1.2.	Cuestionario de autonomía para adolescentes .....	217
4.1.3.	Cuestionario Matson de habilidades sociales (MESSY) .....	220

4.1.4.	Cuestionario del índice de reactividad interpersonal (IRI) .....	225
4.1.5.	Cuestionario de conducta prosocial .....	229
4.1.6.	Cuestionario de clima social del aula .....	230
4.2.	Resultados del cuestionario para evaluar el aprendizaje de los objetivos didácticos del programa .....	233
4.2.1.	Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno .....	233
4.2.2.	Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor .....	236
4.3.	Resultados del diario del profesor .....	239
4.3.1.	Descripción general de la sesiones .....	239
4.3.2.	Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales .....	257
4.3.3.	Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas ....	262
4.3.4.	Integración de los pilares metodológicos .....	269
4.4.	Resultados del diario de campo .....	272
4.4.1.	Descripción general de las sesiones .....	272
4.4.2.	Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales .....	276
4.4.3.	Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas ...	277
4.4.4.	Integración de los pilares metodológicos .....	279
4.5.	Resultados de la entrevista a los profesores .....	281
4.5.1.	Efectos, sobre los alumnos, que perciben los profesores .....	281
4.5.2.	Efectos del programa relacionados con el clima de aula .....	282
4.5.3.	Efectos del programa sobre los profesores .....	285
4.5.4.	Percepción de los profesores sobre el programa .....	287
4.5.5.	Percepción de los profesores sobre la aplicación del programa .....	294
4.5.6.	Percepción de los profesores sobre la formación inicial y continua	298
4.6.	Resultados de la entrevista a los alumnos .....	299
4.6.1.	Efectos generales que perciben los alumnos .....	299
4.6.2.	Efectos por niveles de responsabilidad que perciben los alumnos	302
4.6.3.	Percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes .....	308
4.6.4.	Percepción de los alumnos sobre el programa .....	311
4.6.5.	Percepción de los alumnos sobre los pilares metodológicos .....	314

4.7. Resultados del instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (TARE) .....	318
4.7.1. Apartado uno TARE: estrategias docentes de responsabilidad.....	318
4.7.2. Apartado dos TARE: aspectos de la responsabilidad personal y social .....	330
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN</b>	<b>333</b>
5.1. Discusión de los resultados de las variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos .....	335
5.1.1. Responsabilidad personal y social .....	336
5.1.2. Autonomía .....	336
5.1.3. Habilidades sociales .....	337
5.1.4. Empatía .....	340
5.1.5. Conducta prosocial .....	343
5.1.6. Clima de aula .....	345
5.1.7. Sumario .....	346
5.2. Discusión de los resultados de las variables de percepción del aprendizaje .....	348
5.2.1. Percepción del alumnado sobre sus aprendizajes .....	348
5.2.2. Percepción del profesorado sobre los aprendizajes del alumnado .....	351
5.2.3. Sumario .....	353
5.3. Discusión de las variables de percepción del programa .....	355
5.3.1. Percepción del programa del alumnado .....	355
5.3.2. Percepción del programa del profesorado .....	356
5.3.3. Sumario .....	360
5.4. Discusión de los resultados de las variables sobre la fidelidad de la implementación .....	361
5.4.1. Estrategias metodológicas generales .....	362
5.4.2. Estrategias metodológicas específicas .....	363
5.4.3. Pilares metodológicos .....	364
5.4.4. Sumario .....	365
5.5. Discusión general de los resultados del estudio .....	367
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES</b>	<b>371</b>
6.1. Conclusiones .....	373
6.2. Conclusions .....	377

<b>CAPÍTULO 7: REFLEXIÓN Y PERSPECTIVAS FUTURAS</b>	<b>381</b>
7.1. Reflexión del estudio .....	383
7.1.1. Fortalezas del estudio .....	383
7.1.2. Limitaciones del estudio .....	385
7.2. Perspectivas futuras .....	387
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	 <b>389</b>
 <b>ANEXOS</b>	 <b>411</b>
Anexo 1. Consentimiento de los participantes .....	413
Anexo 2. Guión de la entrevista grupal semiestructurada .....	415
Anexo 3. Libro del profesor .....	416
Anexo 4. Cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ) .....	442
Anexo 5. Cuestionario de autonomía para adolescentes .....	443
Anexo 6. Cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY) .....	444
Anexo 7. Cuestionario del índice de reactividad interpersonal (IRI) .....	446
Anexo 8. Cuestionario de conducta prosocial .....	448
Anexo 9. Cuestionario de clima social de aula .....	449
Anexo 10. Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno .....	450
Anexo 11. Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor .....	452
Anexo 12. Diario del profesor .....	454
Anexo 13. Diario de campo .....	455
Anexo 14. Guión de la entrevista dirigida a los profesores, después de la intervención .....	456
Anexo 15. Guión de la entrevista dirigida a los alumnos, después de la intervención .....	457
Anexo 16. Instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad .....	458
Anexo 17. Distribución temporal de las sesiones .....	461

## GLOSARIO

AAQ	→ <i>Adolescent Autonomy Questionnaire</i> (cuestionario de autonomía para adolescentes)
AEE	→ <i>Association for Experiential Education</i>
AFMN	→ Actividades físicas en el medio natural
AGC	→ Alumnos grupo control
AGE	→ Alumnos grupo experimental
AT	→ Asignar tareas
CAFD	→ Conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural
CEP	→ Centro de profesores
CR	→ Criterios de realización
CSA	→ Cuestionario de clima social de aula.
CSD	→ Consejo Superior de Deportes
DCO	→ Diario de campo del observador
DP	→ Diario del profesor
EA	→ Entrevista alumnado
EAA-A	→ Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno
EAA-P	→ Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor
EP	→ Entrevista profesorado
ER	→ Ser un ejemplo de respeto
ESO	→ Educación secundaria obligatoria
EV	→ Conceder la capacidad de elección y voz
FE	→ Fijar expectativas
GC	→ Grado de consecución
GEE	→ Generalización de estimación de ecuaciones
IES	→ Instituto de Enseñanza Secundaria
INCUAL	→ Instituto Nacional de las Cualificaciones
IRI	→ <i>Interpersonal Reactivity Index</i> (cuestionario de índice de reactividad interpersonal).
IS	→ fomentar la interacción social
L	→ Liderar

MESSY	→	<i>Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters</i> (cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes)
NR	→	Nivel de responsabilidad
NYSP	→	National Youth Sport Program
O1	→	Observadores TARE
O2	→	Observador diario de campo
OE	→	Dar oportunidades de éxito
P1	→	Profesor principal en el módulo profesional de desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre
P2	→	Profesor principal en el módulo profesional de conducción de grupos en bicicletas
P3	→	Profesor principal en el módulo profesional de conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos
PA	→	Pedagogía de la aventura
PB	→	<i>Prosocial Behaviour</i> (cuestionario de conducta prosocial).
PCPI	→	Programas de cualificación profesional inicial
PEHIS	→	Programa de enseñanza de habilidades de interacción social
PGE	→	Profesores grupo experimental
PRPS	→	Programa de responsabilidad personal y social
PSRQ	→	<i>Personal and Social Responsibility Questionnaire</i> (cuestionario de responsabilidad personal y social)
PYD	→	<i>Positive Youth Development</i>
RE	→	Potencia el rol en la evaluación
RP	→	Realizaciones profesionales
SICAB	→	Salón internacional del caballo de pura raza española
SNCFP	→	Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional
TA	→	Transferir el aprendizaje
TARE	→	<i>Tool for Assessing Responsibility-Based Education</i> (instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad)
TG	→	Teoría de generalizabilidad
TPSR	→	<i>Teaching Personal and Social Responsibility</i> (modelo de responsabilidad personal y social)
UC	→	Unidad de competencia

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.1.</b>	Características de las AFMN que le confieren un potencial educativo	46
<b>Figura 2.1.</b>	Ubicación de la formación profesional en el sistema educativo español.	64
<b>Figura 2.2.</b>	Representación gráfica de la evolución del número de centros que ofertan el título de CAFD en España del 2005 al 2010.	71
<b>Figura 2.3.</b>	Representación gráfica de la distribución de los alumnos matriculados en el título CAFD en España, según la edad (del 2005 al 2010).	72
<b>Figura 2.4.</b>	Representación gráfica de la distribución porcentual del alumnado de nuevo ingreso en el título de CAFD en Andalucía.	73
<b>Figura 2.5.</b>	Necesidades en la enseñanza del título de CAFD	76
<b>Figura 2.6.</b>	Representación de los sistemas ambientales según el modelo bioecológico.	79
<b>Figura 2.7.</b>	Modelo de desarrollo positivo adolescente elaborado por Olivo y cols. (2010, p. 30).	82
<b>Figura 2.8.</b>	Pilares metodológicos del modelo de responsabilidad personal y social.	92
<b>Figura 2.9.</b>	Los niveles de responsabilidad representados en pirámide (adaptada de Pardo, 2008).	93
<b>Figura 2.10.</b>	Relación que se establece entre cada nivel y su contribución a conseguir la responsabilidad personal y social (adaptado de Pardo, 2008).	96
<b>Figura 2.11.</b>	Tipos de programas de TPSR según el contexto en el que se han aplicado.	104
<b>Figura 2.12.</b>	Resumen del perfil de los participantes en el TPSR en EEUU.	108
<b>Figura 2.13.</b>	Grado en el que se han empleado distintas actividades físicas y deportes en los programas de responsabilidad personal y social.	110
<b>Figura 2.14.</b>	Resumen de los efectos del TPSR sobre los participantes.	111
<b>Figura 2.15.</b>	Modelo sobre aprendizaje experiencial de Dewey.	124
<b>Figura 2.16.</b>	Pasos metodológicos de la pedagogía de la aventura (Parra y cols., 2009).	131
<b>Figura 2.17.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 1: “mi pozo”.	132
<b>Figura 2.18.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 2: “cabuyería recreativa con ojos cerrados”.	133
<b>Figura 2.19.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 3: “salida de la cueva”.	134
<b>Figura 2.20.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 4: “que el cielo no caiga sobre nuestras cabezas”.	135
<b>Figura 2.21.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 5: “la araña”.	136

<b>Figura 2.22.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 6: “el santo grial”.	137
<b>Figura 2.23.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 7: “saltar la muralla”.	138
<b>Figura 2.24.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 8: escalada en roca.	139
<b>Figura 2.25.</b>	Ejemplo de actividad del paso metodológico 9: reflexión grupal.	139
<b>Figura 3.1.</b>	Variables del estudio e instrumentos de evaluación.	148
<b>Figura 3.2.</b>	Fases, acciones y participantes del estudio.	151
<b>Figura 3.3.</b>	Dimensiones del valor de la responsabilidad y su relación con las capacidades y habilidades a desarrollar en el programa.	162
<b>Figura 3.3.</b>	Representación de la técnica del pulgar (Pardo, 2008).	169
<b>Figura 3.4.</b>	Pasos para la resolución de un conflicto (Ruiz Omeñaca, 2004).	171
<b>Figura 3.5.</b>	Instrumentos que evalúan los efectos del programa sobre los alumnos.	190
<b>Figura 3.6.</b>	Instrumentos que evalúan la percepción del aprendizaje.	191
<b>Figura 3.7.</b>	Instrumentos que evalúan la percepción del programa.	191
<b>Figura 3.8.</b>	Instrumentos que evalúan la fidelidad de la implementación.	192
<b>Figura 4.1.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P1</b> .	258
<b>Figura 4.2.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P2</b> .	259
<b>Figura 4.3.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P3</b> .	260
<b>Figura 4.4.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por <b>varios profesores (P1, P2 y P3)</b> .	261
<b>Figura 4.5.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P1</b> .	263
<b>Figura 4.6.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P2</b> .	265
<b>Figura 4.7.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P3</b> .	267
<b>Figura 4.8.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por <b>varios profesores (P1, P2 y/o P3)</b> .	268



<b>Figura 4.9.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P1</b> .	269
<b>Figura 4.10.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P2</b> .	270
<b>Figura 4.11.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P3</b> .	271
<b>Figura 4.12.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por <b>varios profesores (P1, P2 y/o P3)</b> .	272
<b>Figura 4.13.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por los <b>tres profesores (P1, P2 y P3)</b> .	322
<b>Figura 4.14.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por el <b>profesor P1</b> .	324
<b>Figura 4.15.</b>	Representación gráfica de la observación del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por el <b>profesor P2</b> .	325
<b>Figura 4.16.</b>	Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por el <b>profesor P3</b> .	326
<b>Figura 4.17.</b>	Representación gráfica de la puntuación media, para una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 0, Nunca, hasta 4, Siempre), de la puesta en práctica de los pilares metodológicos por tiempo, por los <b>tres profesores (P1, P2 y P3)</b> .	331
<b>Figura 5.1.</b>	Resumen de los resultados obtenidos respecto a las variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos.	347
<b>Figura 5.2.</b>	Percepción del alumnado y del profesorado del grupo experimental sobre los efectos y aprendizajes alcanzados, estructurados en niveles de responsabilidad.	354
<b>Figura 5.3.</b>	Aspectos positivos del programa (fortalezas) identificados por los profesores y alumnos del grupo experimental.	360
<b>Figura 5.4.</b>	Aspectos a mejorar del programa (debilidades) identificados por los profesores y alumnos del grupo experimental.	361
<b>Figura 5.5.</b>	Evaluación de las variables relativas a la fidelidad de la implementación.	366
<b>Figura 5.6.</b>	Evaluación integral de la intervención.	369

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1.1.</b>	Capacidades/habilidades personales y sociales que promueven las AFMN.	47
<b>Cuadro 1.2.</b>	Características del estudio y ámbitos formativos donde se puede generalizar.	57
<b>Cuadro 2.1.</b>	Enseñanzas deportivas, de grado medio y grado superior, relacionadas con las actividades físicas en el medio natural.	65
<b>Cuadro 2.2.</b>	Estructura de un título de formación profesional.	66
<b>Cuadro 2.3.</b>	Datos de identificación y normativa del título objeto de estudio.	67
<b>Cuadro 2.4.</b>	Competencia general y competencias profesionales más relevantes del título objeto de estudio.	68
<b>Cuadro 2.5.</b>	Competencias profesionales, personales y sociales de los ciclos formativos de grado medio, establecidas en el Real Decreto 1147/2011.	68
<b>Cuadro 2.6.</b>	Unidades de competencia y módulos formativos de la titulación objeto de estudio.	69
<b>Cuadro 2.7.</b>	Especialidad del profesorado en función de los módulos formativos del título de CAFD.	74
<b>Cuadro 2.8.</b>	Características del modelo de desarrollo positivo en jóvenes basado en las competencias.	81
<b>Cuadro 2.9.</b>	Características de los programas de desarrollo positivo en jóvenes según Roth y Brook-Gunn (2003).	85
<b>Cuadro 2.10.</b>	Características de los programas educativos de desarrollo positivo según Pertegal y cols. (2010).	85
<b>Cuadro 2.11.</b>	Características de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física según Petitpas y cols. (2005).	86
<b>Cuadro 2.12.</b>	Objetivos y componentes de los niveles de responsabilidad (Harrison, 2011).	96
<b>Cuadro 2.13.</b>	Resumen de las estrategias para integrar y desarrollar los niveles de responsabilidad.	97
<b>Cuadro 2.14.</b>	Estructura del programa de intervención elaborado por Jiménez (2004).	117
<b>Cuadro 2.15.</b>	Principales diferencias entre el TPSR y el PRPS (Escartí y cols., 2009).	121
<b>Cuadro 2.16.</b>	Principios del aprendizaje experiencial (Gilbertson y cols., 2006).	125
<b>Cuadro 2.17.</b>	Principios de la pedagogía de la aventura (basado en Parra y cols., 2009).	129

<b>Cuadro 2.18.</b>	Características comunes de las actividades según la pedagogía de la aventura (Parra y cols., 2009).	140
<b>Cuadro 3.1.</b>	Descripción de los niveles de responsabilidad, objetivos principales y didácticos.	163
<b>Cuadro 3.2.</b>	Pilares metodológicos del programa de intervención.	164
<b>Cuadro 3.3.</b>	Descripción de las estrategias metodológicas generales.	165
<b>Cuadro 3.4.</b>	Descripción de las estrategias metodológicas específicas.	166
<b>Cuadro 3.5.</b>	Descripción de las estrategias para solucionar la acción disruptiva de un alumno.	170
<b>Cuadro 3.6.</b>	Descripción de las estrategias para resolver un conflicto entre alumnos.	170
<b>Cuadro 3.7.</b>	Contenidos del programa estructurado en los tres módulos profesionales que formaron parte de la intervención.	172
<b>Cuadro 3.8.</b>	Relación de profesores principales y de apoyo en los tres módulos profesionales.	176
<b>Cuadro 3.9.</b>	Cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos de ambos grupos (experimental y control).	178
<b>Cuadro 3.10.</b>	Cuestionarios de evaluación del aprendizaje del alumnado de los objetivos didácticos del programa (para los alumnos y profesores del grupo experimental).	183
<b>Cuadro 3.11.</b>	Instrumentos cualitativos utilizados en la investigación (Rincón y cols., 1995).	185
<b>Cuadro 3.12.</b>	Observaciones y grabaciones realizadas a los tres profesores.	194
<b>Cuadro 3.13.</b>	Criterios de rigor de las metodologías de investigación.	205
<b>Cuadro 4.1.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción general de las sesiones (S) llevadas a cabo por el <b>profesor P1</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.	240
<b>Cuadro 4.2.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción general de las sesiones (S) llevadas a cabo por el <b>profesor P2</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.	243
<b>Cuadro 4.3.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción general de las sesiones (S) llevadas a cabo por el <b>profesor P3</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del	247

profesor.

<b>Cuadro 4.4.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción de la actividad programa pueblos abandonados, llevada a cabo por los <b>profesores P1 y P2</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.	252
<b>Cuadro 4.5.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción de la actividad visita SICAB y circuito arborícola, llevada a cabo por los <b>profesores P2 y P3</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.	253
<b>Cuadro 4.6.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción de la actividad supervivencia, llevada a cabo por los <b>profesores P1, P2 y P3</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos, (GC) contenidos y observaciones del profesor.	254
<b>Cuadro 4.7.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción de la actividad pasaje del terror, llevada a cabo por los <b>profesores P1, P2 y P3</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.	255
<b>Cuadro 4.8.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Descripción de la actividad supervivencia, llevada a cabo por los <b>profesores P1, P2 y P3</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.	256
<b>Cuadro 4.9.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Descripción general de las sesiones llevadas a cabo por el <b>profesor P1</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC) y observaciones del investigador.	273
<b>Cuadro 4.10.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Descripción general de las sesiones llevadas a cabo por el <b>profesor P2</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC) y observaciones del investigador.	274
<b>Cuadro 4.11.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Descripción general de las sesiones llevadas a cabo por el <b>profesor P3</b> , atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC) y observaciones del investigador.	275
<b>Cuadro 4.12.</b>	Relación entre la nomenclatura utilizada en el TARE para las estrategias respecto a la empleada en el programa de intervención.	318

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 2.1.</b>	Número total de alumnos matriculados en ciclos formativos de grado medio y en el CAFD en España.	70
<b>Tabla 2.2.</b>	Número de alumnos matriculados en el título de CAFD en España, según el centro.	70
<b>Tabla 2.3.</b>	Número de alumnos matriculados en CAFD en España según el sexo.	71
<b>Tabla 3.1.</b>	Descripción de los alumnos participantes por grupo, sexo y totales; mediante la edad media, desviación típica, máximo y mínimo.	158
<b>Tabla 3.2.</b>	Características de los profesores participantes por grupos.	159
<b>Tabla 4.1.</b>	<b>CUESTIONARIO PSRQ.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor responsabilidad personal</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	214
<b>Tabla 4.2.</b>	<b>CUESTIONARIO PSRQ.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor responsabilidad social</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	215
<b>Tabla 4.3.</b>	<b>CUESTIONARIO PSRQ.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor responsabilidad personal</b> .	216
<b>Tabla 4.4.</b>	<b>CUESTIONARIO PSRQ.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor responsabilidad social</b> .	216
<b>Tabla 4.5.</b>	<b>CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor autonomía actitudinal</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	217
<b>Tabla 4.6.</b>	<b>CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor autonomía emocional</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	217
<b>Tabla 4.7.</b>	<b>CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor autonomía funcional</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	218
<b>Tabla 4.8.</b>	<b>CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor autonomía actitudinal</b> .	219

<b>Tabla 4.9.</b>	<b>CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor autonomía emocional.</b>	219
<b>Tabla 4.10.</b>	<b>CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor autonomía funcional.</b>	219
<b>Tabla 4.11.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor 1: agresividad/conducta antisocial</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	220
<b>Tabla 4.12.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor 2: habilidades sociales/asertividad</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	221
<b>Tabla 4.13.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor 3: engreimiento/arrogancia</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	221
<b>Tabla 4.14.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor 4: soledad/ansiedad social</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	222
<b>Tabla 4.15.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Descripción de la puntuación <b>total MESSY</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	222
<b>Tabla 4.16.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor 1: agresividad/conducta antisocial.</b>	223
<b>Tabla 4.17.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor 2: habilidades sociales/asertividad.</b>	223
<b>Tabla 4.18.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor 3: engreimiento/arrogancia.</b>	223
<b>Tabla 4.19.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor 4: soledad/ansiedad social.</b>	224
<b>Tabla 4.20.</b>	<b>CUESTIONARIO MESSY.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al puntuación <b>total MESSY.</b>	224
<b>Tabla 4.21.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor toma de perspectiva</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	225

<b>Tabla 4.22.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor fantasía</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	226
<b>Tabla 4.23.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor preocupación empática</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	226
<b>Tabla 4.24.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor malestar personal</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	226
<b>Tabla 4.25.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor toma de perspectiva.</b>	227
<b>Tabla 4.26.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor fantasía.</b>	227
<b>Tabla 4.27.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor preocupación empática.</b>	228
<b>Tabla 4.28.</b>	<b>CUESTIONARIO IRI.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor malestar personal.</b>	228
<b>Tabla 4.29.</b>	<b>CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor conducta prosocial</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	229
<b>Tabla 4.30.</b>	<b>CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor conducta prosocial.</b>	230
<b>Tabla 4.31.</b>	<b>CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor relación, interés y comunicación</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	231
<b>Tabla 4.32.</b>	<b>CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>factor cohesión y satisfacción</b> por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.	231
<b>Tabla 4.33.</b>	<b>CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor relación, interés y comunicación.</b>	232
<b>Tabla 4.34.</b>	<b>CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.</b> Parámetros del modelo GEE aplicados al <b>factor cohesión y satisfacción.</b>	232

<b>Tabla 4.35.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 1: establecer un clima de aula positivo</b> por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	233
<b>Tabla 4.36.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 2: participación y esfuerzo</b> por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	234
<b>Tabla 4.37.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 3: autonomía</b> por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	234
<b>Tabla 4.38.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 4: ayuda y liderazgo</b> por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	235
<b>Tabla 4.39.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 5: transferencia</b> por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	236
<b>Tabla 4.40.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 1: establecer un clima de aula positivo</b> para cada profesor, por ítem y mediante la media.	236
<b>Tabla 4.41.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 2: participación y esfuerzo</b> para cada profesor, por ítem y mediante la media.	237
<b>Tabla 4.42.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 3: autonomía</b> para cada profesor, por ítem y mediante la media.	237
<b>Tabla 4.43.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 4: ayuda y liderazgo</b> para cada profesor, por ítem y mediante la media.	238
<b>Tabla 4.44.</b>	<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.</b> Descripción de las puntuaciones del <b>nivel 5: transferencia</b> para cada profesor, por ítem y mediante la media.	239
<b>Tabla 4.45.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P1</b> .	257



<b>Tabla 4.46.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P2.</b>	258
<b>Tabla 4.47.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P3.</b>	260
<b>Tabla 4.48.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por <b>varios profesores (P1, P2 y P3).</b>	261
<b>Tabla 4.49.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P1.</b>	262
<b>Tabla 4.50.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Relación del número de sesiones y porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P1.</b>	263
<b>Tabla 4.51.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P2.</b>	264
<b>Tabla 4.52.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Relación del número de sesiones y porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P2.</b>	265
<b>Tabla 4.53.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P3.</b>	266
<b>Tabla 4.54.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Relación del número de sesiones y porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P3.</b>	266
<b>Tabla 4.55.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por <b>varios profesores (P1, P2 y/o P3).</b>	268
<b>Tabla 4.56.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P1.</b>	269
<b>Tabla 4.57.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P2.</b>	270
<b>Tabla 4.58.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el <b>profesor P3.</b>	271
<b>Tabla 4.59.</b>	<b>DIARIO DEL PROFESOR.</b> Puesta en práctica de los pilares metodológicos, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por <b>varios profesores (P1, P2 y/o P3).</b>	271
<b>Tabla 4.60.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales en las sesiones 3, 8 y 13 dirigidas por el <b>profesor P1.</b>	276

<b>Tabla 4.61.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales en las sesiones 3, 9 y 16 dirigidas por el <b>profesor P2.</b>	276
<b>Tabla 4.62.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales en las sesiones 3, 9 y 15 dirigidas por el <b>profesor P3.</b>	277
<b>Tabla 4.63.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones 3, 8 y 13 dirigidas por el <b>profesor P1.</b>	278
<b>Tabla 4.64.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones 3, 9 y 16 dirigidas por el <b>profesor P2.</b>	278
<b>Tabla 4.65.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones 3, 9 y 15 dirigidas por el <b>profesor P3.</b>	279
<b>Tabla 4.66.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones 3, 8 y 13 dirigidas por el <b>profesor P1.</b>	280
<b>Tabla 4.67.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones 3, 9 y 16 dirigidas por el <b>profesor P2.</b>	280
<b>Tabla 4.68.</b>	<b>DIARIO DE CAMPO.</b> Observación de la puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones 3, 9 y 15 dirigidas por el <b>profesor P3.</b>	280
<b>Tabla 4.69.</b>	<b>ANÁLISIS DE LA GENERALIZABILIDAD DEL APARTADO UNO DEL TARE.</b> Componentes de varianza y niveles de las distintas fuentes de variación de las facetas y diseño empleado (p:t/c/o) en el presente estudio.	319
<b>Tabla 4.70.</b>	<b>ANÁLISIS DE LA GENERALIZABILIDAD DEL APARTADO UNO DEL TARE.</b> Resultados del análisis de generalizabilidad, expresados en el coeficiente de generalizabilidad absoluto y relativo.	320
<b>Tabla 4.71.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje de coincidencias en la evaluación entre los observadores, en los distintos intervalos de tiempo y número total de observaciones.	320

<b>Tabla 4.72.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Índice de Kappa, error típico asintótico, T aproximada y significación aproximada, para cada estrategia docente de responsabilidad.	321
<b>Tabla 4.73.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de las observaciones de cada una de las estrategias metodológicas generales.	321
<b>Tabla 4.74.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales por tiempo, aplicadas por los <b>tres profesores (P1, P2 y P3)</b> . Total de observaciones por tiempo.	322
<b>Tabla 4.75.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales por tiempo, aplicadas por el <b>profesor P1</b> . Total de observaciones por tiempo y P1.	323
<b>Tabla 4.76.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas por tiempo, aplicadas por el <b>profesor P2</b> . Total de observaciones por tiempo y P2.	324
<b>Tabla 4.77.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales por tiempo, aplicadas por el <b>profesor P3</b> . Total de observaciones por tiempo y P3.	326
<b>Tabla 4.78.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia ser un ejemplo de respeto</b> .	327
<b>Tabla 4.79.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia fijar expectativas</b> .	327
<b>Tabla 4.80.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia dar oportunidades de éxito</b> .	328
<b>Tabla 4.81.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia fomenta la interacción social</b> .	328
<b>Tabla 4.82.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia asignar tareas</b> .	328

<b>Tabla 4.83.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia liderar.</b>	329
<b>Tabla 4.84.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia conceder la capacidad de elección y voz.</b>	329
<b>Tabla 4.85.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia potenciar el rol en la evaluación.</b>	329
<b>Tabla 4.86.</b>	<b>APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.</b> Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la <b>estrategia transferir el aprendizaje.</b>	330
<b>Tabla 4.87.</b>	<b>APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.</b> Porcentaje de puntuaciones de los observadores, que distan 1 punto o menos, por <b>pilar metodológico.</b>	330
<b>Tabla 4.88.</b>	<b>APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.</b> Porcentaje de las puntuaciones de los observadores que son iguales, por <b>pilar metodológico.</b>	331
<b>Tabla 4.89.</b>	<b>APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.</b> Descripción de los pilares metodológicos en el tiempo 1 (1ª observación), mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	312
<b>Tabla 4.90.</b>	<b>APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.</b> Descripción de los pilares metodológicos en el tiempo 2 (2ª observación), mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	312
<b>Tabla 4.91.</b>	<b>APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.</b> Descripción de los pilares metodológicos en el tiempo 3 (3ª observación), mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.	312

## RESUMEN

La actividad física y el deporte es un ámbito ideal para desarrollar valores personales y sociales, como el respeto, el autocontrol o la empatía. Entre las distintas actividades físico-deportivas, las actividades físicas en el medio natural se presentan como un medio privilegiado para el desarrollo positivo de los jóvenes y, más concretamente, para el desarrollo de la responsabilidad personal y social. Sin embargo, el hecho de salir al medio natural, no produce estos resultados positivos por sí mismo; tiene que haber una intervención programada para que suceda el efecto formativo. Por lo tanto, a pesar del potencial de las actividades físicas en el medio natural como herramienta educativa, se hace necesario encontrar modelos y programas válidos que puedan dar pautas a los profesores, entrenadores y otros profesionales del deporte sobre cómo realizar una intervención intencional, sistemática y rigurosa.

En las dos últimas décadas, el desarrollo positivo ha surgido como una nueva perspectiva interdisciplinar que está sirviendo de guía para la elaboración de programas de intervención orientados al desarrollo personal y social a través de la actividad física y el deporte en adolescentes. Entre estos programas, el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011), es el que se ha utilizado como base para diseñar el programa de intervención aplicado en el presente estudio, complementado con la metodología denominada pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra, Caballero y Domínguez, 2009), para posibilitar el tratamiento pedagógico específico de las actividades físicas en el medio natural.

La problemática del estudio se centra en el desajuste detectado entre la formación que han de recibir los alumnos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (que debe contribuir a la adquisición de una serie de competencias profesionales, personales y sociales) y la formación que tradicionalmente se imparte en los centros educativos, focalizada en desarrollar, casi exclusivamente, las competencias profesionales determinadas en el título de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (conocimientos y habilidades técnicas de un guía de grupos a pie, en bicicleta y a caballo).

Atendiendo al problema citado, el propósito de la investigación ha sido diseñar, implementar y evaluar los efectos que produce un programa de responsabilidad personal y social, a través de actividades físicas en el medio natural, en alumnos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural; así como analizar y comprender el proceso relativo a la implementación de dicho programa.

El alumnado participante en la investigación del grupo experimental estuvo compuesto por 21 alumnos (12 chicos y 9 chicas), con edades comprendidas entre los 16 y los 23 años, y el alumnado del grupo control estuvo formado por 22 alumnos (13

chicos y 9 chicas), con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años; pertenecientes en ambos casos al primer curso del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural.

El equipo docente que llevó a cabo el programa de intervención diseñado, con el grupo experimental, estuvo compuesto por tres profesores (dos hombres y una mujer); al igual que el profesorado que impartió docencia en el grupo control. La correcta implementación del programa requirió de una formación específica del profesorado del grupo experimental, sobre los distintos componentes del programa de responsabilidad personal y social diseñado. Antes del comienzo de la intervención, recibieron una formación inicial con una duración de 30 horas y, cada quince días durante toda la implementación del programa, participaron en seminarios de formación continua.

El estudio se ha realizado mediante un diseño cuasi-experimental (grupo experimental y grupo control) combinado con el estudio de casos, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas (metodologías mixtas).

En concreto, el diseño cuasi-experimental se ha utilizado para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos participantes, a través del análisis de medidas repetidas pre-test (evaluación inicial) y pos-test (evaluación final) del grupo experimental y grupo control. Los instrumentos cuantitativos empleados han sido: cuestionario de responsabilidad personal y social (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011), cuestionario de autonomía para adolescentes (ad hoc), cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002), cuestionario de índice de reactividad interpersonal (Mestre, Frías y Samper, 2004), el cuestionario de conducta prosocial (Del Barrio, Moreno y López, 2001) y el cuestionario de clima social de aula (Pérez, Ramos y López, 2009). Se efectuó un análisis descriptivo de las puntuaciones y, posteriormente, se procedió a realizar modelos estadísticos para las puntuaciones medias (en concreto se aplicó el modelo estadístico de medidas repetidas: generalización de estimación de ecuaciones (GEE) (Twisk, 2007).

El estudio de casos, se empleó para determinar la percepción de los alumnos y profesores, del grupo experimental, sobre los aprendizajes producidos por el programa y la opinión sobre el mismo, así como para evaluar la fidelidad de la implementación del programa, llevado a cabo por los profesores del grupo experimental. Los instrumentos cuantitativos y cualitativos empleados han sido: cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado (versión del alumno y del profesor; ad hoc), entrevista semi-estructurada al alumnado y al profesorado (ad hoc), diario del profesor (ad hoc), diario de campo del observador (ad hoc) y el instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (TARE) (Wright y Craig, 2011). Para el cuestionario de evaluación del aprendizaje, se realizó un análisis descriptivo de las puntuaciones. En el diario del profesor y en el diario de campo del observador, se seleccionó la información más relevante para responder al objeto de estudio. Para analizar las entrevistas

del alumnado y del profesorado, se empleó el análisis sociológico de sistemas de discursos planteado por Conde (2009). En relación al apartado uno del TARE (estrategias docentes de responsabilidad), se realizaron los siguientes análisis: análisis de la generalizabilidad, fiabilidad inter-observador, análisis estadístico descriptivo y análisis test estadístico. En el apartado dos del TARE (aspectos de la responsabilidad personal y social), se aplicaron los siguientes análisis: fiabilidad inter-observador y análisis estadístico descriptivo.

Los resultados obtenidos sobre la responsabilidad personal y social, autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima de aula, muestran una relación positiva entre el programa de responsabilidad aplicado y los efectos producidos sobre los alumnos del grupo experimental. Si comparamos éstos con los alcanzados por los alumnos del grupo control, se puede observar una evolución diferente, reflejando que, en general, el alumnado del grupo experimental ha mejorado en mayor medida en las distintas variables evaluadas. Estos efectos positivos encontrados tras la implementación del programa, coinciden con otras investigaciones sobre el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (Hellison y Walsh, 2002; Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual, 2009; Wright y Li, 2009; Hellison, 2011).

En cuanto al género, los hombres de ambos grupos mostraron una mayor conducta agresiva/antisocial, engreimiento/arrogancia e inadecuada conducta social, que las mujeres. Mientras que las mujeres revelaron tener una mayor empatía y conducta prosocial, respecto a los hombres; al igual que los resultados encontrados en otros estudios (Pakaslahti, Karjalainen y Keltikangas-Järvinen, 2002; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

La percepción del alumnado y del profesorado, del grupo experimental, en relación a los aprendizajes adquiridos gracias al programa, pone de manifiesto una evolución positiva a lo largo de la intervención, que engloba tanto al desarrollo personal y social, como la cualificación profesional. Los alumnos del grupo experimental han adquirido de forma notable los objetivos didácticos de responsabilidad determinados previamente en el programa de intervención.

La percepción global de los profesores y alumnos (del grupo experimental), sobre el programa, es que les ha parecido muy adecuado a las características y objetivos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural, a las necesidades del alumnado, así como al contenido que utiliza, es decir, a las actividades físicas en el medio natural. Una de las aportaciones del presente estudio, es que los docentes han resaltado la importancia de haber aplicado el programa en el contexto de las actividades físicas en el medio natural, entendiendo que ha sido un vehículo que ha contribuido al desarrollo de la responsabilidad personal y social.

El análisis de la fidelidad de la implementación, desvela una alta calidad en la puesta en práctica, por parte del profesorado del grupo experimental, de las estrategias metodológicas generales, las estrategias metodológicas específicas y de los pilares metodológicos, a lo largo de la intervención. Al igual que diversos estudios que han contrastado que la calidad de la implementación influye en la calidad de los resultados del programa (Petitpas, Cornelius, Raalte, y Jones, 2005), en el presente estudio se puede observar una excelente implementación del programa por los profesores del grupo experimental, a la vez que un notable desarrollo personal y social de los alumnos de dicho grupo.



## **ABSTRACT**

## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**



## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

A las 9:30 de la mañana de un viernes de Abril, con la hierba aún mojada por el rocío y el cielo despejado, comienza la ruta hacia la escuela de escalada del Cerro San Cristóbal con los alumnos del ciclo formativo del IES San José (Cortegana), que dentro de poco tiempo se convertirán en guías de montaña. Se enfrentan a una actividad que requiere una gran dosis de autonomía, responsabilidad y cooperación, a la vez que una serie de conocimientos y habilidades técnicas específicas. Consiste en guiar al grupo a pie hasta la zona de escalada y organizar/dinamizar una sesión de iniciación de escalada deportiva en roca.

Los alumnos del ciclo formativo de grado medio en *conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural* (CAFD), se enfrentan ante un gran reto: adquirir las competencias profesionales, personales y sociales que les permitan guiar a clientes por rutas a pie, en bicicleta y a caballo, de forma segura y con una adecuada calidad. Además de adquirir una serie de aprendizajes específicos sobre la conducción de grupos en el medio natural, el desarrollo de la responsabilidad, la autonomía, el trabajo en grupo, las habilidades sociales, etc., son una pieza clave para la obtención del título y, más aún, para su propio crecimiento personal y profesional.

El diseño y puesta en práctica de un programa basado en el modelo de responsabilidad personal y social (*Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR*) (Harrison, 2011) y la pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra, Caballero y Domínguez, 2009), se presenta como una oportunidad para el profesorado y alumnado de dicha titulación, que les permita la consecución de tan alto reto.

El presente informe de tesis doctoral está compuesto por un total de siete capítulos, cuya estructura se presenta a continuación.

Este primer capítulo, denominado introducción, tiene el objetivo de hacer una presentación del estudio, ofreciendo una visión general del mismo, en el que se puede diferenciar dos partes:

- La primera nos pone en contacto con la temática, en la que se explican las bondades y características que presentan las actividades físicas en el medio natural, como medio privilegiado para el desarrollo personal y social, se revisan los principales programas que comparten dicho fin, se presenta el modelo de responsabilidad personal y social (TPSR) y la pedagogía de la aventura (PA) y se describe brevemente las características y necesidades de los alumnos del ciclo formativo de grado medio de CAFD.

- La segunda parte se centra en describir algunas características de la investigación, como el propósito del estudio, la relevancia, las limitaciones y las delimitaciones del mismo; por último, se presenta la definición operativa de términos.

En el segundo capítulo (estado de la cuestión), se ofrece una visión, en profundidad, de los aspectos claves del estudio y se estructura en cuatro apartados: el ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural, el desarrollo positivo, el modelo de responsabilidad personal y social y la pedagogía de la aventura.

En el tercer capítulo (marco metodológico), se expone cómo se ha aplicado el método científico en el presente estudio, presentando el diseño de la investigación, las variables, las fases, el diagnóstico del problema, el programa de intervención, la formación del profesorado, la implementación del programa, los instrumentos de evaluación, la recogida de datos y el análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos mediante los distintos instrumentos de evaluación utilizados, los cuales son: cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos, cuestionario para evaluar el aprendizaje de los objetivos didácticos del programa (versión del alumno y del profesor), diario del profesor, diario de campo, entrevista a los profesores y a los alumnos y el instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad.

En el quinto capítulo (discusión), se debaten los resultados obtenidos, en relación a cada una de las variables analizadas, las cuales son: variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos, variables de percepción del aprendizaje, variables de percepción del programa y variables sobre la fidelidad de la implementación.

En el sexto capítulo (conclusiones), se responde a los objetivos planteados en el presente estudio, atendiendo al análisis de los resultados y a la discusión.

En el séptimo capítulo (reflexión y perspectivas futuras), se presenta una reflexión sobre el estudio y se plantean las futuras líneas de investigación.

### **1.1. LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL COMO MEDIO PRIVILEGIADO PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL**

La actividad física y el deporte es un ámbito ideal para desarrollar valores personales y sociales como el respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, deportividad, cooperación, ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo (Gutiérrez, 2003; Petitpas, Van Raalte, Cornelius y Presbrey, 2004; Ruiz Llamas y Cabrera, 2004; Ruiz Omeñaca, 2004; Siedentop, Hastie y Van der Mats, 2004; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Jiménez, 2008; Pardo, 2008; Hellison, 2011). Cuando esto sucede se considera que la actividad física cumple una función educativa, ya que contribuye a la formación integral de la persona a través de la motricidad (Gutiérrez, 2003).

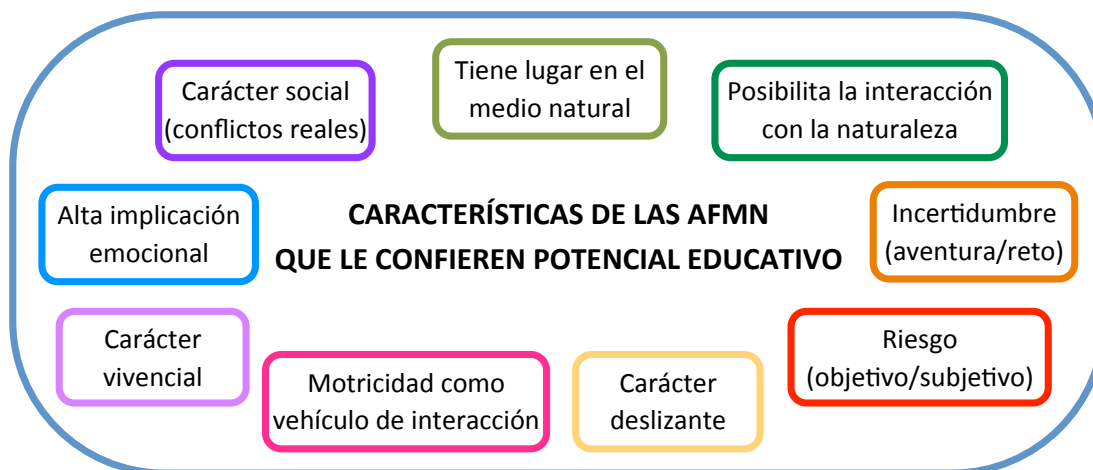
Entre las distintas actividades físico-deportivas, las actividades físicas en el medio natural (AFMN) se presentan como un medio privilegiado para el desarrollo positivo de los jóvenes y, más concretamente, para el desarrollo de la responsabilidad personal y social (Parra, 2001; Jiménez y Durán, 2004; Gilbertson, Bates, McLaughlin y Ewert, 2006; Prouty, Panicucci y Collinson, 2007; Santos y Martínez, 2008; Hansen y Parker, 2009; Hellison, 2011).

Desde el punto de vista educativo (formativo), las actividades físicas en el medio natural plantean situaciones pedagógicas de naturaleza experiencial que implican a la totalidad de la persona, cuyas vivencias tienen una aplicabilidad inmediata (aprendizajes para la vida) (Santos y Martínez, 2011). A la vez que se enseñan aprendizajes técnicos propios de las diferentes actividades físicas en la naturaleza (técnicas de escalada, de orientación, etc.), se puede y se debe atender al desarrollo personal y social, es decir, contribuir al proceso de humanización de las personas (Parra, 2001; Parra y cols., 2009).

Las experiencias generadas en las AFMN posibilitan la creación de ambientes de aprendizaje y expresión, de adquisición de conocimientos útiles desde lo espontáneo a lo educativo, de participación desde lo democrático. A partir de la vivencia directa de distintas AFMN se puede impulsar una reflexión hacia las propias capacidades, posibilidades, limitaciones e intereses, en tanto que la persona se sitúa ante conflictos, elecciones, logros, fracasos, dilemas, rechazos, etc. (Prouty y cols., 2007). Y ello contribuye al desarrollo de valores, ya que la experiencia transporta estas situaciones que alternan la acción con la reflexión al centro mismo de sus emociones y voluntad, aspecto que facilita el aprendizaje y asimilación (Consejo Superior de Deportes y UNICEF, 2010).

El potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural se revela a partir del análisis del espacio donde se desarrollan (la naturaleza) y de las propias actividades físicas que pueden realizarse en él. Del análisis de los planteamientos realiza-

dos por múltiples autores (Olivera, 1995; Ascaso, Casterad, Generelo, Guillén, Lapetra y Tires, 1996; Miguel, 2001; Parra, 2001; Ruiz Omeñaca, 2004; Gilbertson y cols., 2006; Prouty y cols., 2007; Gómez Encinas, 2008; Santos y Martínez, 2008, 2011) se pueden deducir las principales características que confieren a las AFMN un componente educativo, tal como se expone a continuación y se esquematiza en la Figura 1.1.



**Figura 1.1.** Características de las AFMN que le confieren un potencial educativo.

- Tienen lugar en el medio natural, un entorno amplio, no conocido, cambiante y con abundancia de estímulos.
- Ofrece la posibilidad de interaccionar con la naturaleza, lo que permite conocer, vivenciar y disfrutar del entorno natural, para posteriormente valorarlo y respetarlo.
- La incertidumbre es una característica inherente a la práctica de cualquier actividad en el espacio natural, y produce sensación de aventura. Junto con la presentación de la actividad en forma de reto, promueve una gran dosis de motivación en la mayoría de las personas.
- El riesgo está siempre presente en sus dos dimensiones: riesgo objetivo (posibilidad de tener un accidente), que se minimiza para garantizar la seguridad en la práctica; riesgo subjetivo (sensación de riesgo), que se gestiona a favor del objetivo de la actividad.
- Las actividades físicas que se realizan tienen un carácter deslizante, sobre las diferentes superficies del medio natural, asociado también a los factores de equilibrio y velocidad durante el deslizamiento.
- La interacción social y con el entorno natural está mediada por la actividad física, es decir, por el cuerpo y el movimiento. La motricidad es el vehículo para relacionarse con otras personas y con la naturaleza.

- Tienen un carácter vivencial. La realización de AFMN ofrece una diversidad de experiencias personales que, ligadas a una reflexión adecuada, confiere un valor especial para el desarrollo personal y social.
- Producen intensas sensaciones y emociones, derivadas de la participación activa y la implicación global (a nivel cognitivo, físico, social y emocional). Se presentan situaciones que requieren aprender a gestionar las emociones.
- Propician una gran interacción social (carácter social) que conlleva la aparición de conflictos reales; desde un enfoque educativo se presentan como una oportunidad para el desarrollo personal y un elemento dinamizador de las relaciones humanas, que permite hacerlas más ricas y versátiles.

Estas características favorecen la función formativa de las AFMN hacia la consecución de capacidades y habilidades que contribuyen al crecimiento personal y social de quienes las realizan, tal como se recoge en el Cuadro 1.1. (Parra, 2001; Prouty y cols., 2007; Gómez Encinas, 2008; Santos y Martínez, 2011).

**Cuadro 1.1.** Capacidades/habilidades personales y sociales que promueven las AFMN.

CAPACIDADES/HABILIDADES PERSONALES	CAPACIDADES/HABILIDADES SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía, toma de decisiones y establecimiento de metas.</li> <li>• Autoestima, autoafirmación, autovaloración (desarrollo de la personalidad).</li> <li>• Participación y esfuerzo.</li> <li>• Responsabilidad.</li> <li>• Gestión de las emociones.</li> <li>• Hábitos saludables.</li> <li>• Capacidades físicas (fuerza, resistencia, etc.).</li> <li>• Habilidades técnicas propias (técnica de escalada, técnica de orientación, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a los demás.</li> <li>• Empatía.</li> <li>• Comunicación.</li> <li>• Asertividad.</li> <li>• Cooperación, dar y solicitar ayuda.</li> <li>• Confianza en los demás.</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> <li>• Respeto del medio.</li> </ul>

Sin embargo, el hecho de salir al medio natural, no produce estos resultados positivos por sí mismo. Tiene que haber una intervención programada para que suceda el efecto formativo (Miguel, 2001; Gómez Encinas, 2008; Santos y Martínez, 2008; Parra y cols., 2009).

Los resultados de las investigaciones sobre la actividad física y el deporte como promotor del desarrollo personal y social (Devís y Peiró, 2011; Escartí y cols., 2005; Gutiérrez, 2003; Hellison, 2011; Jiménez, 2008; Jiménez y Durán, 2004; Torres, 2011), revelan que:

- La actividad física y el deporte no educan por sí mismo, sino que depende de la utilización que se haga de los mismos por el profesor, entrenador y otros.



- Los valores no se promocionan por el simple hecho de la práctica deportiva; mediante ésta tan sólo se ponen de manifiesto los que ya estaban afirmados en la persona que los realiza.
- Sólo con la intención de influir positivamente mediante estrategias metodológicas, y con medios dirigidos a facilitar las interacciones, pueden promoverse valores positivos. Separar el contenido de las interacciones que se producen al llevarlo a la práctica, es olvidar la importancia de las interacciones del contexto en la transmisión de valores deseables y también renunciar al potencial educativo que contienen.
- Para que se produzca una educación en valores es necesario establecer:
  - Una metodología precisa.
  - Con objetivos concretos.
  - Unas actividades y estrategias prácticas que los hagan operativos.
  - Y unas técnicas de evaluación adecuadas que permitan confirmar una mejora en los valores y actitudes de los alumnos tras la intervención.

La necesidad de programar, establecer estructuras y utilizar estrategias específicas para conseguir el desarrollo personal y social es extrapolable a las AFMN, como afirman Parra, Domínguez y Caballero (2008):

Responder a *¿qué objetivos tenemos?* y a *¿cómo los vamos a conseguir?* son los pasos fundamentales para dar un sentido humanizador a la intervención educativa que vamos a llevar a cabo. Cuando nos enfrentamos a esta tarea, detectamos la necesidad de crear recursos y estrategias para afrontar este proceso. (p. 147)

Para conseguir esta finalidad educativa a través de las AFMN es aún más importante la labor de planificar la intervención, puesto que es fácil que prime el objetivo de experimentar sensaciones diferentes, y cada vez mayores, lo que puede derivar a fomentar personas consumidoras de sensaciones y no a formar personas (Parra y cols., 2009).

La acción por la acción no sirve para nada, si no va acompañada de un proceso de asimilación y reflexión de lo acontecido. Las reflexiones y las valoraciones posibilitan la toma de conciencia con respecto a modos de comportamiento, actitudes personales y modos de proceder en la realización de tareas que, posteriormente, esperamos que tengan su transferencia a otros procesos vitales. (p. 205)

Por todo ello, y una vez que somos conscientes de la potencialidad de las AFMN como herramienta educativa, se hace necesario encontrar modelos y programas válidos que puedan dar pautas a los profesores, entrenadores y otros profesionales del deporte sobre como realizar una intervención intencional, sistemática y rigurosa (Escartí y cols., 2005).

## **1.2. PROGRAMAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE**

A la hora de citar los diferentes programas que han utilizado la actividad física y el deporte como vehículo para conseguir el desarrollo personal y social de los jóvenes, los vamos a agrupar según la corriente teórica en la que están basados. Por un lado aquellos programas con raíces en la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo estructural y, por otro lado, aquellos impregnados de la filosofía del desarrollo positivo.

### **a) Programas basados en la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo estructural**

Las corrientes teóricas en las que se han basado la mayoría de los programas para la promoción de valores a través de la actividad física y del deporte son la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo estructural (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Gordon, 2007; Jiménez, 2008).

La **teoría del aprendizaje social** (VVAA, 2008) mantiene que el desarrollo moral es consecuencia de la interacción recíproca y continua entre lo personal y lo ambiental, es decir, el aprendizaje surge de la experiencia directa de forma vicaria, observando las conductas de otras personas y sus consecuencias. Las investigaciones basadas en esta corriente en el ámbito deportivo muestran el papel de las normas sociales, las influencias de los terceros significativos y el reforzamiento vicario de los juicios de los deportistas sobre lo que es correcto o incorrecto.

La **teoría del desarrollo estructural** (VVAA, 2008) se centra en la razón de los individuos o en el juicio de valores y conductas. Los jóvenes son participantes activos en la construcción de los significados sobre temas morales por la interacción que establecen con los adultos y los pares, en una variedad de contextos sociales. Los estudios basados en el desarrollo estructural en el contexto deportivo han intentado explorar el razonamiento moral asociado a los juicios subyacentes al comportamiento del deportista.

A partir de estas teorías se han diseñado e implementado programas de intervención con la finalidad de promocionar valores a través de actividades físico-deportivas. Los programas con mayor impacto se han centrado en Cecchini y cols. (2008):

- Juego limpio para niños (Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995).
- El desarrollo de habilidades para la vida (Danish, Nellen y Owen, 1996).
- La educación socio-moral (Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Solomon, 1997).
- La utilización del deporte para la paz (Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch y McCauley, 1999).

### **b) Programas basados en el desarrollo positivo**

En las dos últimas décadas, el desarrollo positivo (*Positive Development*) ha surgido como una nueva perspectiva interdisciplinar que está sirviendo de guía para la elaboración de programas de intervención orientados al desarrollo personal y social a través de la actividad física y el deporte en adolescentes (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual, 2009; Wright y Li, 2009).

Proviene del marco teórico de la psicología positiva (área emergente dentro de este campo) y parte de la base de que la psicología no sólo tiene el objetivo de evaluar y tratar enfermedades mentales, sino que también tiene la función de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Seligman y Csikszentmihaly, 2000; Prada 2005).

El desarrollo positivo aplica los principios teóricos de la psicología positiva a través de los programas de desarrollo positivo en niños y jóvenes. Estos programas tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009).

Los programas de desarrollo positivo en jóvenes (*Positive Youth Development, PYD*) se han aplicado en diferentes escenarios (centros educativos, actividades extra-escolares, actividades comunitarias, etc.) y a través de distintas actividades (actividad física, música, arte, etc.) (Catalano y cols., 2004; Parra, Oliva y Antolín, 2009).

Actualmente existe un amplio consenso acerca del contexto privilegiado que supone la actividad física y el deporte en la promoción del desarrollo positivo en niños y jóvenes (Danish, Fazio, Nellen y Owens, 2002; Jiménez y Durán, 2004; Fraser-Thomas y cols., 2005; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005; Pardo, 2008; Weiss, 2008; Escartí y cols., 2009; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009; Hayden, 2010; Hellison, 2011).

Dentro de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física, cabe destacar aquellos que han tenido mejores resultados y una gran repercusión/difusión a nivel internacional, como son:

- SUPER (Danish y cols., 2002).
- Fisrt Tee (Petlichkoff, 2004).
- Play it Smart (Petitpas y cols., 2004).
- Sport Education (Siedentop y cols., 2004).
- Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR (Hellison, 2011).

Entre estos programas, el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011), es el que se ha utilizado como base para diseñar el programa de intervención aplicado en el presente estudio. Su utilización se debe a las siguientes razones:

- La finalidad del TPSR es común con las necesidades del colectivo objeto de estudio y con los objetivos del ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural.
- Presenta objetivos, estrategias metodológicas, etc., estructurados, claros y sistematizados.
- Apuesta por integrar el desarrollo personal y social a la vez que los aprendizajes propios de la actividad física.
- Posibilita la utilización de otras metodologías específicas para educar “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural.
- Está ampliamente contrastado como un sólido ejemplo del desarrollo positivo a través de la actividad física (Hellison, Cutforth, Kallusky, Parker y Stiehl, 2000; Hellison y Walsh, 2002; Petitpas y cols., 2005; Sandford, Armour y Warmington, 2006; Escartí y cols., 2009; Wright y Li, 2009; Hellison, 2011).
- El TPSR ha sido adaptado al contexto educativo español y se han desarrollado herramientas de evaluación específicas en castellano (Escartí, 2005; Escartí y cols., 2009).

Además de utilizar el TPSR, se ha empleado de forma conjunta la metodología denominada pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra y cols., 2009), para posibilitar el tratamiento pedagógico específico de las actividades físicas en el medio natural. A continuación se explican brevemente ambas metodologías.

### **1.3. INTRODUCCIÓN AL MODELO DE RESPONSABILIDAD Y LA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA**

#### **a) Modelo de responsabilidad personal y social**

El núcleo central del TPSR reside en considerar que los jóvenes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. Los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía. Los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social.

En este programa los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, experimentando, por niveles, comportamientos y

actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más importantes que los estudios de investigación han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo (Escartí y cols., 2009).

El TPSR se ha aplicado fundamentalmente en EEUU, a través de programas deportivos extraescolares, utilizando deportes tradicionales (baloncesto, voleibol, etc.), con jóvenes en riesgo de exclusión social pertenecientes a minorías étnicas, con una edad entre 11 y 15 años.

En España, especialmente el grupo de investigación liderado por Amparo Escartí, ha profundizado en la intervención e investigación del TPSR en el ámbito de la educación formal. El grueso de programas se ha aplicado en escuelas de Educación Primaria con alumnos de 11 y 12 años, siendo actividades obligatorias para el grupo-clase, integrado dentro del currículum escolar de educación física a través de los diferentes contenidos establecidos por la legislación educativa e impartido por maestros de educación física nóveles en el TPSR (Escartí y cols., 2005 y 2009).

Existen pocas experiencias en las que se haya desarrollado el TPSR a través de actividades físicas en el medio natural, a pesar del potencial educativo que presentan (Hansen y Parker, 2009; Stiehl, 2000b). En las intervenciones llevadas a cabo, se ha aplicado el TPSR de forma conjunta con corrientes pedagógicas y metodológicas específicas de las AFMN, denominadas *Adventure Education* y *Outdoor Education*.

### **b) Pedagogía de la aventura**

La pedagogía de la aventura (Parra, 2001; Parra y cols., 2009) es una metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, que consiste en educar mediante experiencias directas a través de actividades físicas en el medio natural (y/o mediante actividades de reto/aventura), en la naturaleza o en entornos urbanos, con la finalidad de contribuir al proceso de humanización de las personas (tanto del alumno como del educador).

La finalidad de la PA es contribuir al desarrollo personal y social de los individuos a través de las actividades físicas en el medio natural; o dicho de otra forma, contribuir al proceso de humanización. Se persigue educar “en” y sobre todo “a través” de las actividades físicas en el medio natural (Parra y cols., 2009).

Se fundamenta en la teoría de la educación o aprendizaje experiencial (*Experiential Education/Learning*), definida como una “filosofía y metodología en la que el propósito de los educadores es colaborar con los alumnos en la experiencia directa y la reflexión centrada en el fin de aumentar los conocimientos, desarrollar habilidades y clarificar los valores” (Gilbertson y cols., 2006, p. 9). A partir de esta corriente pedagógica, surgieron otras metodologías comunes con la pedagogía de la aventura, como el

*Adventure Education* y el *Outdoor Education* (que han sido utilizadas conjuntamente con el TPSR).

La PA forma parte del programa de intervención del presente estudio, mediante la incorporación de una serie de estrategias metodológicas específicas que permiten educar “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural:

- Educar “a través” de las AFMN. La PA permite aprovechar el potencial educativo de las AFMN, adaptándose a las características específicas de las mismas.
- Educar “en” las AFMN. La PA posibilita adaptar el programa de intervención al colectivo objeto de estudio. Los alumnos del ciclo formativo en CAFD, requieren formarse “en” las AFMN. Es decir, adquirir habilidades técnicas y conocimientos específicos sobre una serie de AFMN (por ejemplo: técnica de progresión a pie en media montaña).

El desarrollo de la responsabilidad personal y social a través de las actividades físicas en el medio natural es especialmente importante cuando hablamos de alumnos del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (CAFD); es decir, jóvenes que van a estar a cargo de la seguridad y disfrute de un grupo de personas, como guías de una ruta de media y baja montaña a pie, en bicicleta o a caballo.

#### **1.4. INTRODUCCIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS DEL CICLO FORMATIVO DE CONDUCCIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN EL MEDIO NATURAL**

El ciclo formativo de CAFD pertenece a un grado medio de la formación profesional y tiene la finalidad de formar a técnicos capaces de conducir a clientes, en condiciones de seguridad, por senderos o zonas de montaña (donde no se precisen técnicas de escalada y alpinismo) a pie, en bicicleta o a caballo, consiguiendo la satisfacción de los usuarios y un nivel de calidad en los límites de coste previstos.

El perfil del alumnado que cursa este título es, en su mayoría, jóvenes entre 16 y 19 años, en el que predominan los hombres (el 70% aproximadamente), siendo habitual que hayan tenido un bajo rendimiento académico previo, presentan poca motivación por los estudios y rechazo al sistema educativo y tienen dudas en cuanto al ámbito profesional al que se quieren dedicar en el futuro. Este grupo de alumnos forman parte de un colectivo de jóvenes socialmente desfavorecidos.

Los jóvenes que estudian esta titulación han de recorrer, en poco tiempo, un camino que les lleve a conseguir las competencias profesionales, personales y sociales que establece el título de CAFD. Además de adquirir una serie de aprendizajes específicos sobre la conducción de grupos en el medio natural, el desarrollo de la responsabi-

lidad, la autonomía, el trabajo en grupo, de habilidades sociales, etc. son una pieza clave para la obtención del título y más aún, para su propio crecimiento personal y profesional.

El diseño y puesta en práctica de un programa basado en el modelo de responsabilidad y la pedagogía de la aventura, se presenta como una oportunidad para el profesorado y alumnado de dicha titulación, que les permita la consecución de tan alto reto.

### **1.5. PROPÓSITO DEL ESTUDIO**

El propósito de la investigación es diseñar, implementar y evaluar los efectos que produce un programa de responsabilidad personal y social, a través de actividades físicas en el medio natural, en alumnos del ciclo formativo de CAFD; así como analizar y comprender el proceso relativo a la implementación de dicho programa.

Los interrogantes derivados del propósito general del estudio son:

- a) ¿Qué cambios se han producido en relación a la responsabilidad personal y social, en el grupo experimental y el grupo control?
- b) ¿Qué variaciones se han generado respecto a la autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima social de aula, en el grupo experimental y el grupo control?
- c) ¿Cuál ha sido la percepción del alumnado, sobre el grado de adquisición de los objetivos didácticos de responsabilidad personal y social definidos en el programa (grupo experimental)?
- d) ¿Cuál ha sido la percepción del profesorado, respecto al grado de adquisición de los objetivos didácticos de responsabilidad personal y social definidos en el programa, de los alumnos (grupo experimental)?
- e) ¿Qué percepción han tenido los participantes, alumnos y profesores, sobre el programa de responsabilidad (grupo experimental)?
- f) ¿Cuál ha sido el grado de fidelidad de la implementación del programa (grupo experimental)?

### **1.6. RELEVANCIA DEL ESTUDIO**

Como se ha citado anteriormente, y se analizará en profundidad en el capítulo 2, se han realizado numerosas investigaciones que muestran la eficacia del modelo de responsabilidad personal y social en el desarrollo positivo de jóvenes a través de la actividad física y el deporte (Hellison y cols., 2000; Hellison y Walsh, 2002; Petitpas y cols., 2005; Sandford y cols., 2006; Escartí y cols., 2009; Wright y Li, 2009; Hellison,

2011). Sin embargo, existen pocas investigaciones que se hayan realizado en el ámbito de la educación formal y ninguna en ciclos formativos de formación profesional. El grueso de programas basados en el TPSR aplicados en las clases de educación física en España se han desarrollado con alumnos de educación primaria, de 11 y 12 años; y en el entorno internacional son escasos los estudios con jóvenes mayores de 15-16 años. Cabe señalar que a pesar del potencial educativo de las AFMN, existen pocas experiencias en las que se haya desarrollado el TPSR con este tipo de actividades y ninguna investigación publicada.

La relevancia o valores añadidos que presenta este estudio son:

- a) El programa de intervención basado en el TPSR *se aplica en alumnos de ciclo formativo de grado medio que pertenece a la formación profesional*, lo que implica jóvenes con edades entre 16 y 20 años, que forman un grupo-clase natural, en una titulación dentro de la educación formal.
- b) Al realizarse en el ciclo formativo de CAFD, el contenido son las actividades físicas en el medio natural, con una doble finalidad: *educar “en” y “a través” de las AFMN*.
- c) *Se incorpora la pedagogía de la aventura* como metodología específica que favorece el tratamiento pedagógico de las AFMN.
- d) La *implementación se lleva a cabo por un grupo de profesores noveles en el programa de TPSR*, pero se realiza una formación inicial y continua.
- e) La *intervención se realiza en tres módulos profesionales*, por dos profesores al mismo tiempo, lo que permite aplicar el programa durante 15 horas a la semana y realizar una *intervención más ecológica*.

### 1.7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La presente investigación se ha realizado mediante un diseño cuasi-experimental (grupo experimental y grupo control) combinado con el estudio de casos, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas. El principal objetivo es analizar tanto el proceso como los resultados producidos por la implementación del programa en el grupo experimental, así como la fidelidad de la implementación por parte de los profesores, y comparar los efectos producidos con el grupo control. En ambos grupos los alumnos pertenecen a un grupo-clase natural, que cursan el primer curso del título de CAFD, en un centro público y con profesores con varios años de experiencia docente en los distintos módulos profesionales.

La principal dificultad y limitación de este tipo de estudios se encuentra en el entorno natural o ecológico donde se desarrollan. Tal y como indican Hastie y Siedentop (1999), se trata de un entorno cambiante e impredecible donde interaccionan de



forma continua docentes y dicentes en un contexto determinado, con gran número de variables de difícil cuantificación y control (características del profesor y de los alumnos, contexto sociocultural, etc.). Por esta razón el grado de control de ciertas variables (por ejemplo, la personalidad, la situación personal de los alumnos, el efecto de las cámaras sobre el comportamiento de los alumnos, etc.), que pueden influir en el objeto de estudio, se convierten en una tarea complicada.

En esta misma línea, las actividades físicas en el medio natural aportan un grado de incertidumbre extra, debido al propio entorno natural y a las actividades físicas realizadas. Conlleva cambios en la intervención del programa planificado (por ejemplo, es necesario alterar, con poca antelación o durante la misma sesión, el contenido y las actividades, debido a las condiciones climatológicas), provoca que los alumnos vivencien distinto tipo de experiencias (a través de una misma actividad) y que se produzcan relaciones interpersonales desiguales entre el alumnado y entre los profesores/alumnos (las actividades brindan diferentes oportunidades de relacionarse entre el alumnado y éste con el profesorado).

La homogeneidad entre el grupo experimental y el grupo control es otra dificultad a recordar. A pesar de tener una serie de características comunes como el perfil de los alumnos (distribución de edad, sexo, vía de acceso, proporción de repetidores, etc.), el tipo de centro (centro público, con dos años o más de antigüedad en la implantación de la titulación, etc.) o la experiencia docente de los profesores (son expertos en la materia con dos o más años en la mismo módulo profesional); el entorno sociocultural de cada alumno y del centro educativo es singular y presenta diferencias.

En cuanto a los docentes del grupo experimental, a pesar de llevar dos años trabajando de forma conjunta en la enseñanza del título de CAFD, participar en el curso de formación inicial del programa de responsabilidad personal y social, asistir a la formación continua, realizar las clases con otro compañero, etc.; el sesgo del profesor siempre está presente (cada uno aplicará el programa impregnado de sus creencias personales, experiencias vitales, etc.), además de la falta de experiencia en la implementación del modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011).

### **1.8. APLICABILIDAD DEL ESTUDIO**

El criterio de aplicabilidad, se corresponde con la validez externa (metodología cuantitativa) y la transferencia (metodología cualitativa), y pretende asegurar la relevancia y generalización de los resultados de la investigación en otros contextos. Curran y Wright (2004) lo definen como la capacidad de generalizar los resultados del trabajo realizado a otros participantes, entornos, contextos y momentos. La realización del estudio en un entorno natural o ecológico aporta gran validez externa y transferencia. Así, los resultados que se extraen de este trabajo pueden servir como guía para la ela-

boración de programas de intervención similares, en distintos contextos educativos. En función de las características, del estudio, que se analicen, los ámbitos formativos donde se puede generalizar son los que aparecen en el Cuadro 1.2.

**Cuadro 1.2.** Características del estudio y ámbitos formativos donde se puede generalizar.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO	ÁMBITOS FORMATIVOS
Atendiendo al contenido y objetivo educativo (educar “en” y “a través” de las AFMN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanzas deportivas de régimen especial vinculadas con las AFMN.</li> <li>• Certificados de profesionalidad relacionados con las AFMN.</li> <li>• Cursos de formación de las federaciones relacionadas con las AFMN.</li> <li>• Enseñanza universitaria: asignaturas de grado relacionadas con las AFMN y cursos de postgrado.</li> <li>• Cursos de formación de monitores de ocio y tiempo libre.</li> </ul>
Atendiendo a la edad (de 16 a 23 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachillerato (en asignatura de educación física u otra optativa específica de AFMN).</li> </ul>
Atendiendo a la finalidad (competencias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo formativo de grado superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas.</li> <li>• Otros ciclos formativos de grado medio y superior.</li> </ul>

En algunos de los ámbitos formativos presentados, no será posible la generalización directa (por ejemplo, en otros ciclos formativos), pero si podrán servir como guía.

### 1.9. DEFINICIÓN OPERATIVA DE TÉRMINOS

En el presente estudio aparecen una serie de términos más relevantes, que se definen de forma operativa para facilitar la comunicación entre el investigador y el lector.

- **Actividad física en el medio natural:** desde el ámbito educativo, son actividades motrices llevadas a cabo en un medio natural con una intención educativa (Miguel, 2001). Desde un punto de vista más amplio, son prácticas motrices, con un componente ecofísico-educativo (relación entre educación ambiental y actividad física), lúdico, recreativo, donde el individuo actúa de forma global e integral, desarrollándose en el medio natural y con una necesidad de conciencia ecológica (Parra, 2001).
- **Asertividad:** es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros (Monjas, 2007). En palabras de Castanyer (1996, citada en

Monjas, 2007), “es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás” (p. 50). La asertividad es uno de los tres estilos de relación interpersonal: agresivo, asertivo e inhibido.

- **Autonomía:** capacidad de dar sentido a la propia vida, mediante la definición de objetivos, sentirse competente y ser capaz de regular sus acciones (Noom, 1999). Sobre la base de una extensa revisión bibliográfica, Noom (1999) propone tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual.
- **Clima social de aula:** percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una manera de estar...) que a su vez influye en el propio clima (Pérez, Ramos y López, 2009).
- **Competencias:** son una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica,...), que permiten una formación integral (Lifewide Learning), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005).

En los títulos de formación profesional, se señalan dos niveles de competencias:

- La *competencia general* de un título de formación profesional, que describe de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del profesional. Tomará como referente el conjunto de cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas.
- Las *competencias profesionales, personales y sociales*, que describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social.
- **Comunicación interpersonal:** proceso de naturaleza interactiva, de intercambio de mensajes (Monjas, 2007). Se lleva a cabo mediante dos canales, verbal y no verbal y se materializa principalmente en conversaciones. La comunicación verbal es el vehículo para comunicar el contenido explícito del mensajes, es decir, las opiniones las ideas, los pensamientos, etc. La comunicación no verbal se compone de un conjunto de conductas que acompaña a la comunicación verbal (comunica afecto, actitudes y emociones y complementa, apoya y en algunos casos sustituye al mensaje verbal) (Monjas, 2007).

- **Conducta prosocial:** conducta voluntaria con la intención de ayudar a otros (Eisenberg y Fabes, 1998). Como expone Garaigordobil (2005), la conducta prosocial es “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista (...), incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...” (p. 44).
- **Desarrollo positivo en jóvenes:** corriente teórica que aplica los principios de la psicología positiva a través de los programas de desarrollo positivo en niños y jóvenes. Este modelo postula que una trayectoria vital psicológicamente saludable es el producto del beneficio mutuo del aprendizaje de habilidades y competencias útiles para la vida, y de un entorno adecuado que apoye y proporcione cuidados y seguridad (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). Por tanto, los programas de desarrollo positivo en jóvenes tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse, con éxito, a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009).
- **Emoción:** alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática (Real Academia Española, citado en Monjas, 2007). Cualquier emoción contiene cuatro componentes básicos: estímulo que provoca la reacción, sentimientos (toma de consciencia), activación psicofisiológica y respuesta conductual (Monjas, 2007).
- **Empatía:** respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew, 2005). Como señalan Garaigordobil y García (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía incluye, por parte del sujeto, tanto respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone realizar una elaboración cognitiva.
- **Habilidades sociales:** conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz (Monjas, 2007). Con otras palabras, Monjas (2007) describe las habilidades sociales como “un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con otras personas” (p. 39).
- **Liderazgo:** función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido. Como dice Lorenzo (2004), “el liderazgo no es algo consustancial a ciertos sujetos o tipos humanos. Es, más bien, una función que el grupo atribuye, según el momento y la actividad, a determinados miembros (uno o varios) del propio grupo” (p. 195).

- **Modelo de responsabilidad personal y social:** también conocido como programa de responsabilidad personal y social (Escartí, 2005), fue creado por Donald Hellison al inicio de los años 70 en EEUU, aunque actualmente se aplica en diversos países, y está considerado como un sólido ejemplo de desarrollo positivo a través de la actividad física (Hellison y cols., 2000; Hellison y Walsh, 2002; Hellison, 2011). El núcleo central del TPSR reside en considerar que los jóvenes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás (Escartí, 2005; Hellison, 2011).
- **Pedagogía de la aventura:** metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, que consiste en educar mediante vivencias directas a través de actividades físicas en el medio natural (y/o mediante actividades de reto/aventura), en la naturaleza o en entornos urbanos, con la finalidad de contribuir al proceso de humanización de las personas (tanto del alumnado como del educador) (Parra, 2001; Parra y cols., 2009).
- **Programa de desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte:** aquel que utiliza el deporte como un vehículo para proporcionar experiencias que favorezcan el autoconocimiento y enseñen, a los participantes, habilidades para la vida de forma intencional y sistemática. Además, en estos programas están claramente definidos los objetivos y las estrategias para mejorar la generalización y transferencia de estas habilidades a otros ámbitos de la vida (Petitpas y cols., 2005).
- **Responsabilidad personal:** compromiso de asumir los propios actos y actuar en consideración y respeto hacia el valor de las personas y las cosas (Jiménez y Durán, 2004).
- **Responsabilidad social:** sensibilidad hacia los sentimientos y necesidades de los compañeros, respetando sus derechos, cooperando y trabajando juntos en la consecución de metas y negociando conflictos (Jiménez y Durán, 2004).

## **CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN**



## CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El segundo capítulo, denominado estado de la cuestión, tiene el objetivo de ofrecer una visión en profundidad de los aspectos claves del estudio: el ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural, el desarrollo positivo, el modelo de responsabilidad personal y social y la pedagogía de la aventura.

### 2.1. EL CICLO FORMATIVO EN CONDUCCIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN EL MEDIO NATURAL

El presente estudio se ha desarrollado en el contexto del ciclo formativo de grado medio de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Este tipo de enseñanza pertenece al ámbito educativo de la formación profesional. En este apartado se ofrece una contextualización de los ciclos formativos en la formación profesional y una descripción, detallada, sobre los dos ciclos formativos que han sido, específicamente, objeto de estudio.

#### 2.1.1. La formación profesional en el sistema educativo español

La formación profesional en el sistema educativo español se define como el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación activa en la vida social, cultural y económica (Real Decreto 1147/2011).

Las finalidades que persiguen las diferentes acciones formativas de la formación profesional son (Real Decreto 1147/2011):

- Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La formación profesional del sistema educativo español (Figura 2.1) se ordena en:

- a) Los módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI).
- b) Los ciclos formativos de grado medio.
- c) Los ciclos formativos de grado superior.
- d) Los cursos de especialización.

En el presente estudio nos vamos a centrar en los ciclos formativos de grado medio y grado superior, al ser el contexto donde se ha realizado la investigación. El

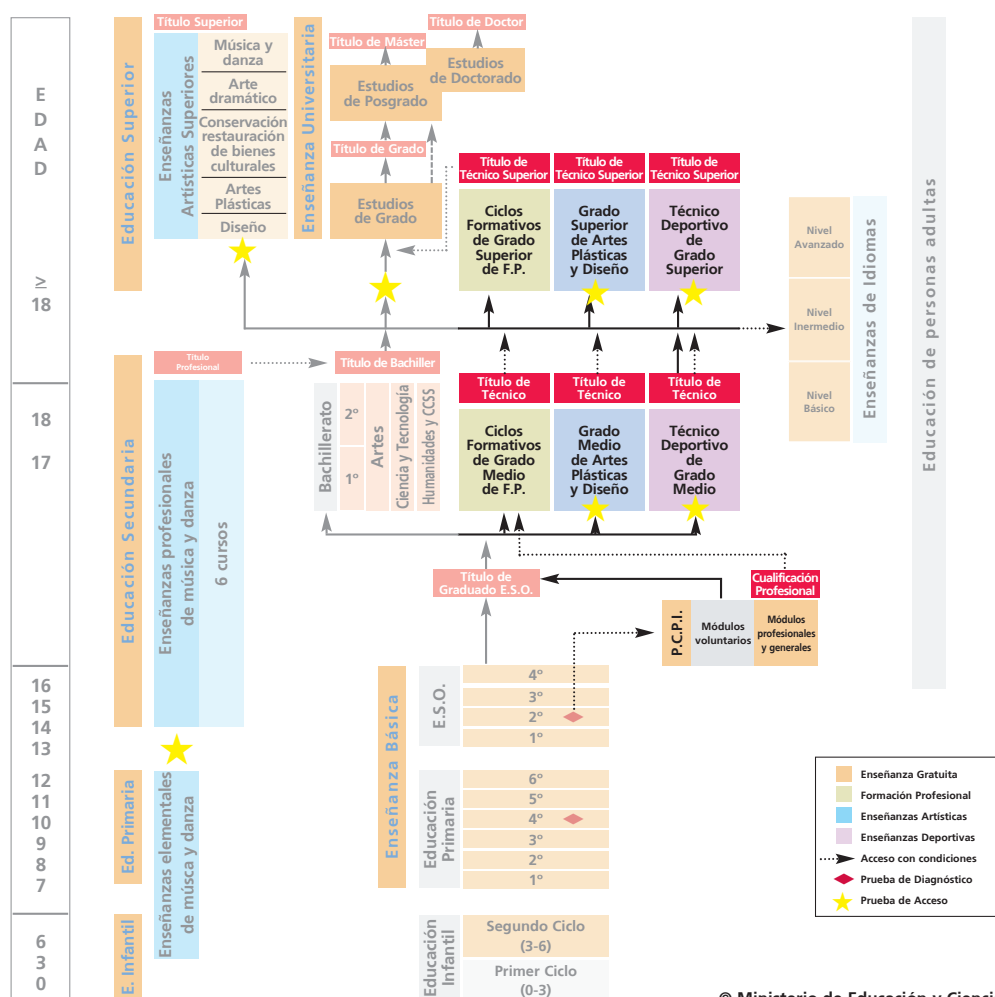


conjunto de ciclos formativos están organizados en módulos profesionales de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales, incluyendo un módulo de formación en centros de trabajo. Los ciclos formativos, tanto de grado medio como de grado superior, están referidos al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales. El currículo de estas enseñanzas se ajusta a las exigencias derivadas del Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional (SNCFP).

Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado medio recibirán el título de Técnico. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado superior recibirán el título de Técnico Superior.

En la familia profesional de actividades físicas y deportivas existen dos ciclos:

- Ciclo formativo de grado medio en *conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural*.
- Ciclo formativo de grado superior en *animación de actividades físicas y deportivas*.



**Figura 2.1.** Ubicación de la formación profesional en el sistema educativo español.

Como se puede ver en la Figura 2.1, además de la formación profesional existe otro tipo de enseñanza similar que pertenece a la familia profesional de actividades físicas y deportivas denominada *enseñanzas deportivas*. Tienen una finalidad muy parecida, que consiste en preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía. Las enseñanzas de formación de técnicos deportivos están dirigidas a la obtención de los títulos oficiales de *Técnico Deportivo* (grado medio) y *Técnico Deportivo Superior* (grado superior) en las modalidades y especialidades reconocidas por el Consejo Superior de Deportes (CSD) del Ministerio de Educación y Ciencia, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional.

Los títulos pueden ser relativos a una modalidad deportiva o a una especialidad deportiva perteneciente a una modalidad deportiva determinada. Asimismo, en una modalidad deportiva o en una especialidad puede haber título(s) de técnico y/o técnico superior. En la actualidad, las enseñanzas deportivas relacionadas con las actividades físicas en el medio natural son las que se muestran en el Cuadro 2.1.

**Cuadro 2.1.** Enseñanzas deportivas, de grado medio y grado superior, relacionadas con las actividades físicas en el medio natural.

ENSEÑANZAS DEPORTIVAS EN EL ÁMBITO DE LAS AFMN			
	Grado medio		Grado superior
<b>Deportes de montaña y escalada</b>	Técnico deportivo en alta montaña		Técnico deportivo superior en alta montaña
	Técnico deportivo en media montaña		
	Técnico deportivo en escalada		Técnico deportivo superior en escalada
	Técnico deportivo en barrancos		
			Técnico deportivo superior en esquí de montaña
<b>Deportes de invierno</b>	Técnico deportivo en esquí alpino		Técnico deportivo superior en esquí alpino
	Técnico deportivo en esquí de fondo		Técnico deportivo superior en esquí de fondo
	Técnico deportivo en snowboard		Técnico deportivo superior en snowboard
<b>Espeleología</b>	Técnico deportivo en espeleología		
<b>Buceo</b>	Técnico deportivo en buceo con escafandra autónoma		
<b>Hípica</b>	Técnico deportivo en las disciplinas de resistencia, orientación y turismo ecuestre		
	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>
<b>Piragüismo</b>	Piragüismo	Kayak de mar	
		Piragüismo recreativo-Guía de aguas bravas	

Las titulaciones de las enseñanzas deportivas que están más relacionadas con el ciclo formativo de grado medio en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural son: técnico deportivo en media montaña, técnico deportivo en escalada y técnico deportivo en las disciplinas de resistencia, orientación y turismo ecuestre.

### 2.1.2. Estructura de los títulos de formación profesional

Debido a la especificidad y peculiaridades que presenta la estructura de los títulos de formación profesional (Cuadro 2.2), en este apartado se explican los componentes que definen un título de formación profesional (según el Real decreto 1147/2011); para ello, hemos seleccionado los más relevantes, que permiten comprender su estructura académica y la conexión con el ámbito laboral.

**Cuadro 2.2.** Estructura de un título de formación profesional.

Competencia general
Competencias profesionales, personales y sociales
Unidad de competencia
Módulo profesional
Entorno profesional

- a) **Competencia general:** describe de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del técnico. Tomará como referente el conjunto de cualificaciones y las unidades de competencia incluidas.
- b) **Competencias profesionales, personales y sociales:** describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social.
- c) **Unidad de competencia (UC):** es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento, evaluación y acreditación parcial. Cada título de formación profesional se organiza a través de varias de ellas.

La unidad de competencia se expresa como *realizaciones profesionales* (RP) que establecen el comportamiento esperado de una persona en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza.

Cada realización profesional es evaluable a través de un conjunto de *criterios de realización* (CR) que expresan el nivel de aceptabilidad de la misma, para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas, y constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.

El conjunto de la competencia se desarrolla en un contexto profesional en el que se describe con carácter orientador los medios de producción, los productos y resultados del trabajo, la información utilizada y generada y cuantos elementos de análoga naturaleza se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional. Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

- d) **Módulo profesional:** constituye la unidad coherente de formación profesional específica que permite conseguir competencias profesionales del título. Se considera equivalente al término *materia* y *área* de la formación general. Los elementos curriculares que constituyen un módulo son los objetivos, expresados en términos de capacidades terminales, los criterios de evaluación y los contenidos, tomando como referencia las competencias profesionales, personales y sociales que se pretenden desarrollar a través del módulo profesional. Los ciclos formativos estarán compuestos como mínimo de los siguientes módulos profesionales:
- Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo nacional de cualificaciones profesionales.
  - Módulo de formación y orientación laboral.
  - Módulo de empresa e iniciativa emprendedora.
  - Módulo de formación en centros de trabajo.
  - Módulo de proyecto, sólo para ciclos formativos de grado superior.
- e) **Entorno profesional:** describe el ámbito profesional en el que se desarrolla la actividad especificando el tipo de organizaciones, áreas o servicios; los sectores productivos, las ocupaciones y puestos de trabajo relacionados.

### 2.1.3. Descripción del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural

A partir de los componentes de un título, detallados en el apartado anterior, vamos a describir el título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Las fuentes utilizadas son el Real Decreto 1147/2011 y el Decreto 390/1996.

Los **datos de identificación** de esta titulación y la **normativa** que la define en la Comunidad Autónoma de Andalucía, quedan recogidos en el Cuadro 2.3.

**Cuadro 2.3.** Datos de identificación y normativa del título objeto de estudio.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominación: conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural.</li> <li>• Nivel: formación profesional de grado medio.</li> <li>• Duración: 1400 horas.</li> <li>• Familia profesional: actividad física y deportiva.</li> <li>• Nivel en el Marco Español de Cualificaciones: 2</li> </ul>
NORMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Real Decreto 2049/1995, por el que se establece el título.</li> <li>• Real Decreto 1263/1997, por el que se establece el currículo.</li> <li>• Real Decreto 1147/2011, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.</li> <li>• Decreto 390/1996, de 2 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Título de Formación Profesional de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural en la Comunidad Autónoma de Andalucía.</li> </ul>

La **competencia general** del técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural y las **competencias profesionales** más relevantes en relación al presente estudio, aparecen en el siguiente Cuadro (2.4).

**Cuadro 2.4.** Competencia general y competencias profesionales más relevantes del título objeto de estudio.

<b>COMPETENCIA GENERAL</b>	
Conducir a clientes en condiciones de seguridad por senderos o zonas de montaña (donde no se precisen técnicas de escalada y alpinismo) a pie, en bicicleta o a caballo, consiguiendo la satisfacción de los usuarios y un nivel de calidad en los límites de coste previstos.	
<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la <b>organización de actividades de conducción</b> concretando los objetivos, los recursos necesarios y los destinatarios y realizar las gestiones administrativas para que se lleven a cabo.</li> <li>• <b>Dinamizar las actividades</b> de forma que resulten atractivas, motivadoras y cumplan con las expectativas de los participantes.</li> <li>• <b>Recorrer con los clientes itinerarios a pie</b>, por senderos o zonas de montaña donde no se precise la utilización de material o técnicas de escalada y alpinismo.</li> <li>• <b>Realizar itinerarios con los clientes en bicicleta o a caballo</b> por terrenos variados.</li> <li>• <b>Actuar en condiciones de posible emergencia</b>, determinando la actuación más oportuna, transmitiendo con serenidad y celeridad las señales de alarma y aplicando los medios de seguridad establecidos.</li> <li>• <b>Mantener relaciones fluidas con los miembros del equipo de trabajo en el que está integrado</b>, colaborando en la consecución de los objetivos asignados al grupo, respetando el trabajo de los demás, participando activamente en la organización y desarrollo de tareas colectivas, cooperando en la superación de las dificultades que se presenten con una actitud tolerante hacia las ideas de los compañeros y subordinados.</li> </ul>	

Recientemente, se han establecido mediante el Real Decreto 1147/2011, las competencias profesionales, personales y sociales que debe adquirir cualquier alumno que supere un ciclo formativo de grado medio. De las diez competencias descritas, reflejamos (Cuadro 2.5) las más relacionadas con la investigación realizada.

**Cuadro 2.5.** Competencias profesionales, personales y sociales de los ciclos formativos de grado medio, establecidas en el Real Decreto 1147/2011.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas y contingencias de forma creativa e innovadora dentro del ámbito de su competencia, identificando las causas que los provocan.</li> <li>• Supervisar el trabajo rutinario de otras personas asumiendo la responsabilidad necesaria para la evaluación y la mejora de procesos y procedimientos de trabajo, que garanticen la calidad del producto o servicio.</li> <li>• Realizar y organizar con responsabilidad y autonomía el trabajo asignado en el ámbito de su competencia, cooperando o trabajando en equipo con otros profesionales en el entorno de trabajo.</li> <li>• Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en el ámbito de su trabajo, para mejorar la calidad del trabajo y producto o servicio realizado.</li> </ul>
---

Las **unidades de competencia** que forman esta titulación son cuatro y los **módulos profesionales** son once. Ambos se describen en el siguiente Cuadro (2.6).

**Cuadro 2.6.** Unidades de competencia y módulos formativos de la titulación objeto de estudio.

UNIDADES DE COMPETENCIA	
1.	Conducir a clientes por senderos y rutas de baja y media montaña.
2.	Conducir a clientes en bicicleta por itinerarios en el medio natural.
3.	Conducir a clientes a caballo por itinerarios en el medio natural.
4.	Realizar la administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.
MÓDULOS FORMATIVOS	
Módulos formativos con contenidos teórico-prácticos, que se imparten en el centro educativo.	
1.	Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre.
2.	Conducción de grupos en bicicletas.
3.	Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.
4.	Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
5.	Fundamentos biológicos, salud y primeros auxilios.
6.	Actividades físicas para personas con discapacidades.
7.	Dinámica de grupos.
8.	El sector de la actividad física y el deporte en Andalucía.
9.	Formación y orientación laboral.
Módulos formativos con contenidos prácticos, realizados en empresas al finalizar la formación en el centro educativo, llevando a cabo actividades propias de la profesión.	
10.	Proyecto integrado.
11.	Formación en centros de trabajo.

En relación con el **entorno profesional**, el técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural ha de realizar funciones de guiaje, conducción, dinamización, organización, evaluación, etc. en rutas de senderismo, itinerarios en bicicleta y rutas ecuestres.

Un técnico en posesión de este título tiene la posibilidad de ejercer su actividad tanto en la Administración y los Organismos Públicos como en las empresas privadas, actuando como monitor en diversas actividades físicas y al aire libre que el técnico planifique y que llevará a cabo con grupos de personas, teniendo en cuenta su edad, intereses y condición física.

#### **2.1.4. Análisis del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural**

Una vez descrito el título de CAFD, vamos a analizar, a nivel nacional, el número de alumnos matriculados, los centros donde se oferta, el perfil del alumnado y el del profesorado. Para ello, hemos revisado los datos estadísticos obtenidos por el Ministerio de Educación referentes a los últimos cinco cursos académicos previos al estudio, comprendidos entre el curso 2005/2006 y el curso 2009/2010, el informe elaborado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) y el CSD sobre la familia profesional de actividades físicas y deportivas (Ministerio de Educación, Política y Deporte, 2008) y el estudio de Homs (2008) sobre la formación profesional en España.

### a) Número de alumnos matriculados

A partir de los datos estudiados, se puede afirmar que el título de CAFD es un ciclo formativo en crecimiento dentro del auge que está viviendo la formación profesional española en la actualidad. El número total de matriculas ha aumentado progresivamente desde el curso 2005/2006 hasta el 2009/2010, incrementando además su peso dentro del total de alumnado en ciclos formativos de grado medio en España.

**Tabla 2.1.** Número total de alumnos matriculados en ciclos formativos de grado medio y en el CAFD en España.

	Total en grado medio	CAFD	% del total
Curso académico 2005/2006	230.174	3.399	1,5
Curso académico 2006/2007	232.653	3.819	1,6
Curso académico 2007/2008	236.489	4.144	1,8
Curso académico 2008/2009	249.506	4.694	1,9
Curso académico 2009/2010	271.990	5.348	2

Este incremento de formación de técnicos en la titulación de CAFD, responde a la demanda desde el mercado laboral de personal cualificado en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural (Consejería de Agricultura y Desarrollo Rural de la Junta de Extremadura, 2010).

Según el estudio *“el turismo de naturaleza en España y su plan de impulso”*, realizado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (2004), los productos **relacionados** con el turismo de naturaleza más ofertados, en el territorio nacional, son el senderismo, la bicicleta de montaña y las rutas a caballo; seguidos en un segundo plano por actividades multiaventura, piragüismo, escalada, alpinismo, descenso de barranco y actividades de educación ambiental.

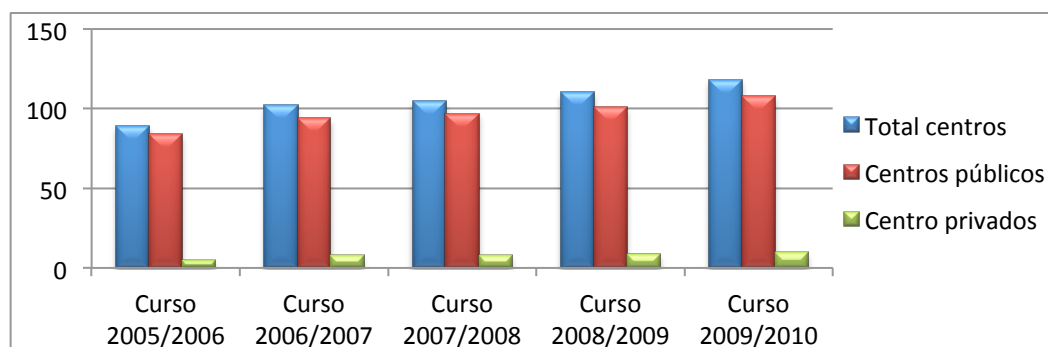
### b) Centros donde se oferta

Esta titulación se imparte (Tabla 2.2) de forma mayoritaria en centro públicos, con una proporción media próxima al 92% de alumnos matriculados en éstos centros y el otro 8% en centros privados.

**Tabla 2.2.** Número de alumnos matriculados en el título de CAFD en España, según el centro.

	Nº total de alumnos	En centros públicos	En %	En centros privados	En %
Curso académico 2005/2006	3.399	3.169	93,2	230	6,8
Curso académico 2006/2007	3.819	3.525	92,3	294	7,7
Curso académico 2007/2008	4.144	3.823	92,3	321	7,7
Curso académico 2008/2009	4.694	4.375	93,2	319	6,8
Curso académico 2009/2010	5.348	4.888	91,4	460	8,6

A la vez que ha aumentado el número de alumnos que cursaron sus estudios en centros públicos, también se ha incrementado el número de centros públicos en el que se oferta esta titulación (Figura 2.2), que ha pasado de 84 centros en el curso 2005/2006, a 108 centros en el curso 2009/2010.



**Figura 2.2.** Representación gráfica de la evolución del número de centros que ofertan el título de CAFD en España del 2005 al 2010.

La relación en porcentaje entre los centros públicos y privados donde se imparte el título de CAFD, se ha mantenido muy estable en los cinco años analizados; en concreto, en el curso 2009/2010 la relación es del 91,4% centros públicos frente al 8,6% centros privados.

Estos datos coinciden con el resto de títulos de las distintas familias profesionales, considerando la formación profesional como un subsistema público (Homs, 2008).

### c) Perfil de los alumnos según el sexo

Se puede observar, en la Tabla 2.3, que es una titulación cursada en mayor medida por varones. La relación entre hombres y mujeres, matriculados durante el curso 2005/2006 al 2009/2010, se encuentra entorno al 70% y el 30% respectivamente. La tendencia mostrada en estos cinco años acentúa aún más este desequilibrio, llegando al 74,2% de hombres matriculados en el curso 2009/2010.

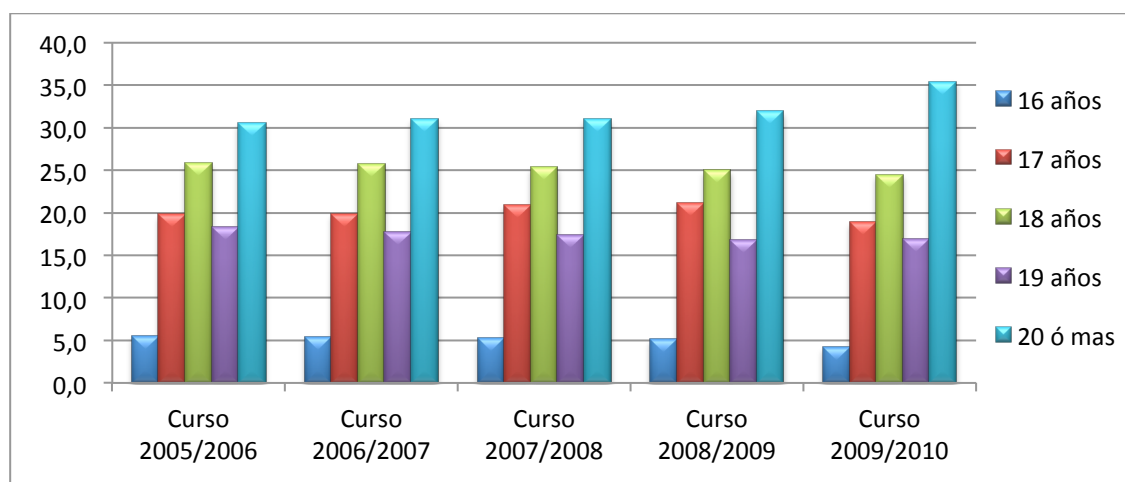
**Tabla 2.3.** Número de alumnos matriculados en CAFD en España, según el sexo.

	Nº total de alumnos	Hombre	En %	Mujer	En %
Curso académico 2005/2006	3.399	2.245	66	1.154	34
Curso académico 2006/2007	3.819	2.549	66,7	1.270	33,3
Curso académico 2007/2008	4.144	2.793	67,4	1.351	32,6
Curso académico 2008/2009	4.694	3.300	70,3	1.394	29,7
Curso académico 2009/2010	5.348	3.967	74,2	1.381	25,8



#### d) Perfil de los alumnos según la edad

Los que cursan el título de CAFD siguen la misma distribución, según la edad, que el global de alumnos que estudian un ciclo formativo de grado medio en España. Como se puede observar, en la Figura 2.3, entorno al 5% tienen 16 años, siendo ésta la edad mínima con la que un alumno puede cursar un ciclo formativo de grado medio (los que ingresan en el ciclo formativo con 16 años quiere decir que no han repetido ningún curso durante todo el periodo de enseñanza obligatoria). Aproximadamente el 63% tienen entre 17 y 19 años y el 32% tienen 20 años ó mas.



**Figura 2.3.** Representación gráfica de la distribución de los alumnos matriculados en el título CAFD en España, según la edad (del 2005 al 2010).

La distribución de alumnos según la edad mostrada, se debe a varias razones (Homs, 2008):

- Pocos alumnos acceden a cursar un ciclo formativo sin haber repetido ningún curso durante el periodo de enseñanza obligatoria.
- Después de terminar el periodo de enseñanza obligatoria se incorporaron al mercado laboral y, tras unos años, se reinsertan en el sistema educativo para complementar/ampliar su formación.
- No haber superado la enseñanza obligatoria y entrar mediante prueba de acceso.

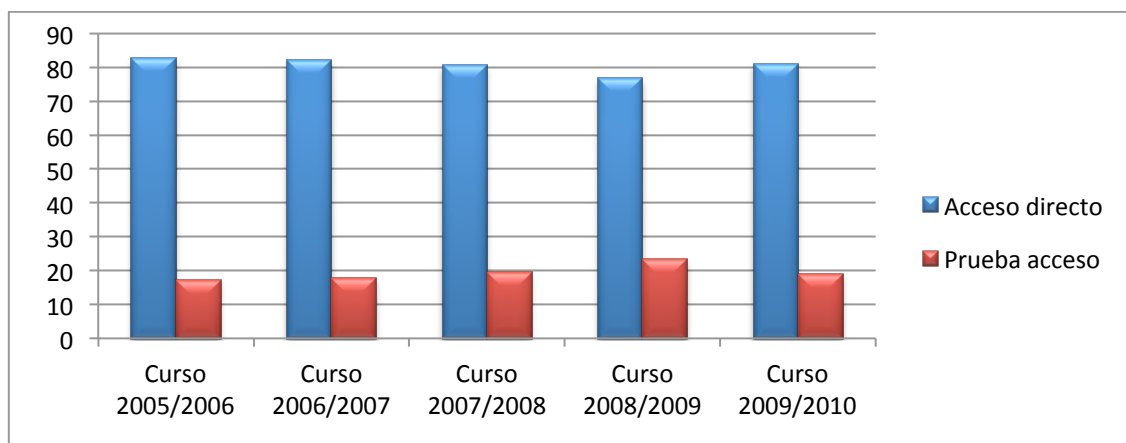
#### e) Perfil de los alumnos según la vía de acceso

Los alumnos que acceden a cualquier ciclo formativo de grado medio, y en concreto al título de CAFD, disponen de dos vías (según el Real Decreto 1147/2011):

- **Acceso directo:** aquellas personas que están en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o que hayan superado los módulos obligatorios de un PCPI o el curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio en centros públicos y privados autorizados por la Administración educativa.

- **Prueba de acceso:** aquellas personas que hayan superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio o de grado superior o la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

En Andalucía, la distribución porcentual de alumnos que han accedido desde el curso 2005/2006 al 2009/2010 al título de CAFD de forma directa ronda el 80%, frente al 20% que lo han hecho mediante prueba de acceso (Figura 2.4).



**Figura 2.4.** Representación gráfica de la distribución porcentual del alumnado de nuevo ingreso en el título de CAFD en Andalucía.

Los datos expuestos anteriormente, en relación al alumnado que accede al CAFD, en función de la edad y la vía de acceso, más los resultados arrojados por otros estudios (Homs, 2008), revelan que una gran mayoría de los alumnos que ingresan en la formación profesional, especialmente a los ciclos formativos de grado medio, han tenido un bajo rendimiento académico en estudios previos, presentan poca motivación y rechazo por el sistema educativo y tienen dudas en cuanto al ámbito profesional al que se quieren dedicar en el futuro.

La desmotivación por el entorno escolar, es una de las situaciones que puede provocar que éste colectivo pase a formar parte del grupo denominado *jóvenes socialmente desfavorecidos* (Stiehl, 2000a). Es cierto que el sistema educativo y los centros escolares están desconectados de la realidad en la que estos jóvenes viven y no ofrecen respuestas a sus necesidades reales, llegando a provocarles la sensación de que aprenden más en la “vida” fuera del centro educativo.

Otras situaciones que pueden acompañar a la desmotivación por el entorno escolar y que, igualmente, pueden hacer que un joven forme parte de este grupo, son la falta de participación significativa y duradera en actividades, la pobreza, los entornos inseguros, la falta de referentes adultos positivos y pertenecer a una minoría racial (Stiehl, 2000a; Pardo, 2008).

Ser “desfavorecido” no es simplemente una etiqueta, es una condición en la que las opciones para conseguir un desarrollo personal y social adecuado pueden verse limitadas (Pardo, 2008).

#### f) Perfil de los profesores

Los docentes que pueden impartir clase en el título de CAFD, forman parte del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, pero pertenecen a distintas especialidades en función del módulo profesional. En Andalucía, según el Decreto 390/1996, la especialidad requerida en función de los módulos profesionales es la que se muestra en el Cuadro 2.7.

**Cuadro 2.7.** Especialidad del profesorado según los módulos formativos del título de CAFD.

MÓDULOS FORMATIVOS	ESPECIALIDAD DEL PROFESORADO
1. Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre.	• Educación física.
2. Conducción de grupos en bicicletas.	• Educación física.
3. Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.	• (1)
4. Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.	• Formación y orientación laboral.
5. Fundamentos biológicos, salud y primeros auxilios.	• Educación física.
6. Actividades físicas para personas con discapacidades.	• Educación física.
7. Dinámica de grupos.	• Educación física.
8. El sector de la actividad física y el deporte en Andalucía.	• Educación física. • Formación y orientación laboral.
9. Formación y orientación laboral.	• Formación y orientación laboral.
10. Proyecto integrado.	• Educación física.
11. Formación en centros de trabajo.	• Educación física.

(1) En la impartición de este módulo profesional podrá participar un profesor especialista de los previstos en el artículo 33.2 de la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Es decir, se podrá contratar a un profesor especialista en hípica, pero el profesor responsable del módulo profesional y de la actividad será un profesor de educación física.

En relación con la presente investigación, es interesante señalar que los profesores de educación física que imparten el grueso de módulos formativos del título de CAFD, son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Como en dicha titulación solamente hay una asignatura troncal (materia que se imparte en todas las Facultades de Ciencias de la Actividad Física de España) de 4,5 créditos denominada *Actividades en el medio natural* (Sáez y Jiménez, 2005), provoca que la mayoría de los docentes tengan una formación inicial escasa en relación a los contenidos a impartir en los módulos profesionales en los que tienen competencia.

Este déficit formativo es compensado, por parte de los docentes, con la realización de cursos de formación continua ofertados por los Centros de Profesores (CEP) y/o realizando otro tipo de cursos formativos externos (como cursos de postgrado universitarios, cursos federativos, etc.).

Otro aspecto a destacar es que la mayoría de los profesores que imparten docencia en el título de CAFD carecen de experiencia profesional en el tejido productivo de las actividades físicas en el medio natural (Homs, 2008).

El resultado de una formación deficitaria del profesorado y de una falta de experiencia profesional en el sector, es la transmisión a los alumnos de una serie de competencias profesionales reconocidas por las mismas empresas como aceptables, pero sin una especialización y capacidad práctica que satisfaga las exigencias de los empresarios. Por lo general, los períodos de prácticas en centros de trabajo no son suficientes para contrarrestar estas deficiencias (Homs, 2008).

### **2.1.5. Necesidades en la enseñanza del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural**

A partir de la descripción y análisis del título de CAFD en España, hemos detectado una serie de necesidades en su enseñanza, que se presentan a continuación y quedan esquematizadas en la Figura 2.5.

- a) **Desarrollar, en el alumnado, de forma integrada las competencias profesionales, personales y sociales.** Tradicionalmente se han trabajado, casi exclusivamente, las competencias profesionales (conocimientos y habilidades técnicas), olvidando el proceso personal y social. Es necesario diseñar una intervención didáctica que englobe la enseñanza de la responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo, etc., a la vez que aprendizajes técnicos propios de las AFMN como la técnica de conducción de una bicicleta de montaña.

Un técnico que guíe a un grupo de clientes por una ruta de senderismo, debe ser capaz de garantizar la seguridad de las personas que están a su cargo, comunicarse correctamente con el grupo, trabajar en equipo con otros guías, etc.

- b) **Atender de forma específica a los jóvenes socialmente desfavorecidos.** Los alumnos que se matriculan en el título de CAFD con una desmotivación hacia el entorno escolar, con falta de oportunidades para participar en actividades en las que se sientan implicados de forma significativa, con falta de referentes adultos que se preocupen por ellos, etc., precisan una enseñanza fundamentada en la adquisición de competencias personales y sociales, para, de forma conjunta, poder adquirir las competencias profesionales propias del título de CAFD.

- c) **Mejorar la formación del profesorado en la enseñanza de las competencias personales y sociales.** Es necesario incrementar la formación del profesorado en la enseñanza de la responsabilidad, la autonomía, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, etc., a través de las actividades físicas en el medio natural. Los docentes han de conocer y aprender las bases teóricas de programas de intervención contrastados, estrategias metodológicas específicas, recursos didácticos, pautas de resolución de conflictos, etc.
- d) **Fomentar el trabajo en equipo del profesorado.** Es necesario tener en cuenta que esto es algo más que participar de forma conjunta con otros docentes en una misma actividad; supone establecer un proyecto educativo común, establecer normas de convivencia consensuadas, planificar la intervención de manera coordinada entre los diferentes módulos profesionales, etc. Los propios docentes son los primeros beneficiados del trabajo en equipo, repercutiendo también sobre el alumnado.
- e) **Ofrecer oportunidades de transferencia.** El aprendizaje de las competencias profesionales, personales y sociales que deben adquirir los alumnos como CAFD, se ve dificultado por la corta duración del periodo de enseñanza de dicha titulación y por el perfil de los alumnos. Ofrecer situaciones donde el alumnado deba poner en práctica los aprendizajes adquiridos en clase, con sus propios compañeros o en otros contextos, les proporciona experiencias sobre el desempeño de su futura actividad profesional, dotan de significado los aprendizajes, ofrecen una visión cercana de las salidas profesionales y contribuyen al desarrollo personal.



Figura 2.5. Necesidades en la enseñanza del título de CAFD.

### 2.1.6. Sumario

El ciclo formativo de CAFD es una enseñanza de grado medio que pertenece a la formación profesional, en concreto a la familia profesional de actividades físicas y deportivas.

La finalidad es formar a técnicos capaces de conducir a clientes en condiciones de seguridad por senderos o zonas de montaña (donde no se precisen técnicas de escalada y alpinismo) a pie, en bicicleta o a caballo, consiguiendo la satisfacción de los usuarios y un nivel de calidad en los límites de coste previstos.

La consecución de este objetivo pasa por adquirir una serie de competencias profesionales, personales y sociales. El proceso de enseñanza aprendizaje está condicionado por el propio diseño curricular del título de CAFD, el perfil de los alumnos matriculados y las características del profesorado.

La presente investigación pretende ofrecer a los docentes del título de CAFD un programa de intervención que permita atender las necesidades planteadas, y contribuir tanto a la adquisición de aprendizajes Técnicos como al desarrollo personal y social de los alumnos, a través de las actividades físicas en el medio natural (contenido propio de este ciclo formativo).

## **2.2. EL DESARROLLO POSITIVO EN LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**

El desarrollo positivo es el paraguas teórico que engloba a la presente investigación. En este apartado se realiza una introducción al mismo y a los modelos teóricos que genera, se ofrece una visión de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física, se analizan las características y elementos claves de un programa de desarrollo positivo y se presentan una serie de recomendaciones para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física.

### **2.2.1. Introducción al desarrollo positivo**

El concepto de desarrollo positivo es relativamente reciente, surge en los años 90 a partir del marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000).

Antes de la Segunda Guerra Mundial, la psicología tenía tres misiones: curar la enfermedad mental, hacer las vidas de las personas más plenas, identificar y alimentar el talento. Sin embargo, Seligman y Csikszentmihaly (2000) consideran que la única que ha prosperado hasta nuestros días es el estudio y tratamiento de enfermedades mentales.

La psicología positiva pretende ampliar el foco de la psicología clínica, más allá del sufrimiento y su consecuente alivio, y reorientar la psicología en sus dos vertientes relegadas: hacer más fuertes y productivas a las personas normales y hacer real el elevado potencial humano (Prada, 2005; Seligman, Lee y Steen, 2005). Se estudia al ser humano desde una perspectiva integradora bajo la cual el individuo se concibe como un agente activo que construye su propia realidad (Prada, 2005).

El desarrollo positivo aplica los principios teóricos de la psicología positiva a través de los programas de desarrollo positivo en niños y jóvenes. Estos programas tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009).

Un programa de desarrollo positivo juvenil (*Positive Youth Development, PYD*) debe ayudar a sus participantes a adquirir competencias que les permita crecer, ampliar sus habilidades y convertirse en personas adultas saludables, responsables y preocupadas por los demás (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

El desarrollo positivo se fundamenta en distintas corrientes teóricas, que generan modelos teóricos.

### **2.2.2. Modelos teóricos de desarrollo positivo**

De las diferentes perspectivas teóricas sobre el desarrollo positivo, las más relevantes en relación a la actividad física y el deporte (Escartí y cols., 2009), son:

- Modelo bioecológico.
- Modelo del empoderamiento (sic).
- Modelo de competencia.

#### **2.2.2.1. Modelo bioecológico**

Este modelo fue explicado por Bronfenbrenner (2005) y pone el énfasis en la interrelación que se establece entre la persona en desarrollo y los sistemas ambientales en los que se desenvuelve. Entre ambos sistemas (persona y ambiente) existe un proceso de ajuste, de adaptación mutua y acomodación. Este proceso de retroalimentación continuada que permite el desarrollo de ambas partes, es el que determina en cada momento el comportamiento de la persona (Buelga, Musuti, Vera, Avila y Arango, 2009).

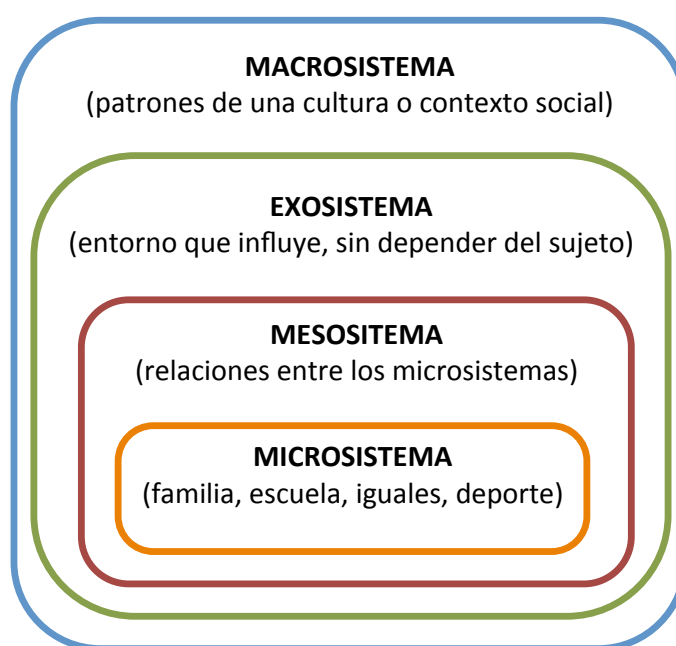
El ambiente, llamado nicho ecológico, se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una contiene en un nivel superior a la siguiente, a modo de las muñecas rusas. El nicho ecológico está compuesto por cuatro sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema corresponde al entorno inmediato de la persona. La familia, la escuela, los iguales, el deporte, son los principales microsistemas en la vida de un niño y un adolescente. Estos contextos inmediatos son considerados como “*escenarios*”, lugares donde la gente puede mantener interacciones cara a cara. Estos escenarios tienen su propia dinámica y presentan patrones de interacción relativamente permanentes que evolucionan con el tiempo.

Las interrelaciones que se producen entre estos entornos sociales se denominan mesosistema, el cual se refiere a las relaciones entre contextos (microsistemas) en los que la persona se desenvuelve. La cantidad de relaciones y vínculos entre entornos y la calidad y diversidad de los mismos, expresan el grado de riqueza del mesosistema de una persona. Por lo común, se plantea que cuanto más fuertes, positivas y diversas son las relaciones entre los contextos, el mesosistema es más sólido y beneficioso para el desarrollo del individuo. Un amplio espectro de mesosistemas implica de esta manera oportunidades para el desarrollo mientras que un conjunto pobre de mesosistemas puede ser un indicador de deterioro en el mismo.

Por otra parte, el exosistema hace referencia a aquellos entornos en los que la persona no tiene un papel directo, pero que influyen en su desarrollo. Es el caso, por ejemplo, del nivel socioeconómico de los padres, que repercute en el deporte que el niño podrá practicar, o el modo en que la práctica deportiva del hijo influye en la vida de los padres. Por tanto, los exosistemas optimizan el desarrollo cuando permiten a las personas significativas para el sujeto, aumentar su calidad de vida o bienestar social. En cambio, lo deterioran cuando tienden hacia su empobrecimiento.

Por último, el macrosistema representa los patrones generalizados de una cultura o un contexto social tales como la ideología y la organización de las instituciones sociales en las que se encuentra inmersa la persona. Así pues, el significado y las consecuencias de practicar deporte dependerán de la cultura y del entorno social de los practicantes.



**Figura 2.6.** Representación de los sistemas ambientales según el modelo bioecológico.



### 2.2.2.2. Modelo del empoderamiento (sic)

Otro modelo teórico, particularmente interesante, desde la perspectiva del desarrollo positivo, es el modelo del empoderamiento (*Empowerment*) formulado por Rappaport (2005). Este enfoque parte del supuesto de que el bienestar de las personas depende de su capacidad para controlar el curso de sus vidas, tomar decisiones y plantearse cursos de acción (Buelga y cols., 2009). La realización personal se consigue cuando las personas se perciben competentes para resolver los desafíos a los que se enfrentan, aprecian que tienen capacidad para asumir los retos (percepción de autoeficacia) y se encuentran suficientemente motivados para realizar el esfuerzo necesario para conseguir las metas propuestas.

Por otra parte, otro elemento fundamental que ayuda a ejercer control sobre la vida de las personas, es la comprensión que llegan a tener de su entorno social. La capacidad para analizar y comprender de forma reflexiva y crítica la realidad social está estrechamente vinculada a la capacidad de la persona para ejercer el control de su vida. El deporte y la actividad física, adecuadamente estructurados, puedan ser escenarios excelentes para favorecer en los niños y adolescentes estas competencias, tan importantes para el desarrollo, como la motivación, el sentido de competencia personal, la autodeterminación y la autoeficacia (Escartí y cols., 2009).

### 2.2.2.3. Modelo de competencia

El modelo de desarrollo positivo basado en la competencia tiene sus raíces en el modelo de competencia, surgido en los años ochenta en el ámbito de la psicología comunitaria, o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social (citado en Antolín, Oliva, Pertegal y López, 2011). Desde esta perspectiva reciente, Damon (1998) sugiere que el diseño de programas para el desarrollo de los jóvenes ha pasado de un *modelo de déficit* (donde el objetivo era prevenir el consumo de drogas, las prácticas sexuales de riesgo, los problemas académicos o los de violencia escolar), a un *modelo de competencia* que buscan promover el desarrollo positivo.

El modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008).

Este cambio se refleja también en las investigaciones, que han pasado de tratar de buscar soluciones para reducir o eliminar los problemas de comportamiento de los jóvenes, a otro paradigma basado en desarrollar competencias y habilidades en los jóvenes para tomar parte productivamente en la sociedad (Fraser-Thomas y cols., 2005).

Este modelo comparte los presupuestos fundamentales del modelo bioecológico y de los modelos sistémicos evolutivos actuales, que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, siempre hay posibilidad y potencialidad para el cambio (Oliva y cols., 2008). Desde esta perspectiva, el bienestar y crecimiento de la persona en desarrollo depende de las interrelaciones continuas y dinámicas que se producen entre ésta y los contextos sociales (Escartí y cols., 2009).

En el marco del modelo de competencia, los programas de desarrollo positivo tratan de ayudar a los jóvenes a construir una serie de recursos y habilidades que les serán necesarios para navegar de forma exitosa por la adolescencia y alcanzar una adultez ajustada; además de promover vínculos personales entre los iguales y con los adultos, a la vez que fomentan la conexión con la comunidad y facilitan experiencias de contribución a ella (Parra y cols., 2009; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

Las características de este modelo de desarrollo positivo en jóvenes (Oliva y cols., 2008) se resumen en el Cuadro 2.8.

**Cuadro 2.8.** Características del modelo de desarrollo positivo en jóvenes basado en las competencias.

- Considera a los jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar y no un problema a resolver.
- Enfatiza en las potencialidades más que en las supuestas carencias de los adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables.
- Parte de una visión de los jóvenes como personas deseosas de explorar el mundo, que van ganando en competencias y que adquieren la capacidad para hacer su contribución al mundo en el que viven.
- Persigue el objetivo de comprender, educar e implicar a la juventud en actividades productivas y significativas, en lugar de ocuparse de corregir, curar o tratar sus conductas problema.
- Considera que un desarrollo saludable requiere algo más que evitar las conductas de riesgo.
- Comprender que en la promoción del desarrollo social, emocional, comportamental y cognitivo está la llave para prevenir problemas de ajuste psicológico y comportamental.

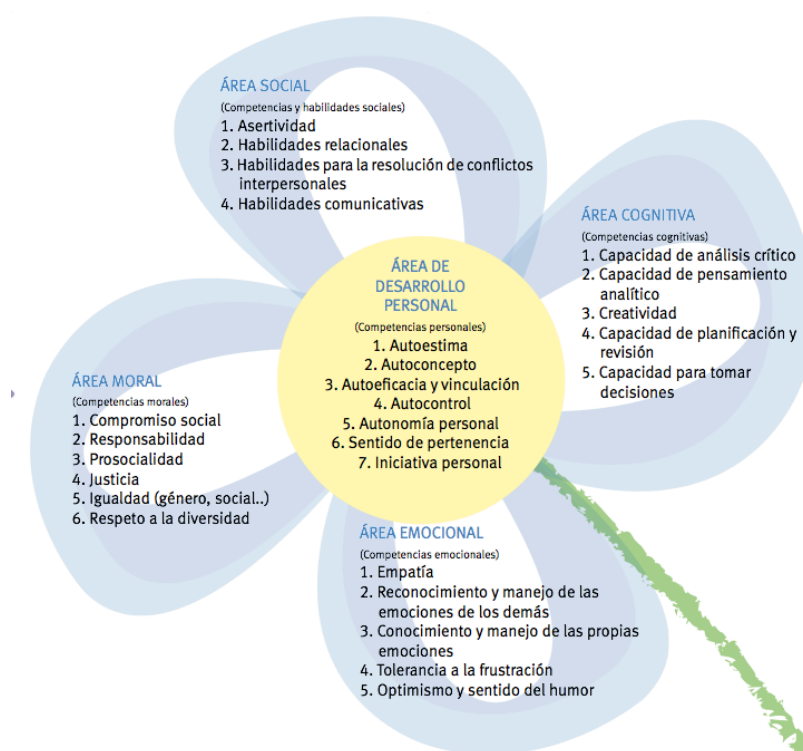
El modelo de competencia como marco de los programas de desarrollo positivo adolescente ha tenido un gran desarrollo en los últimos años en EEUU. Dentro de esta perspectiva, el modelo de las 5 “C” es el referente internacional (Oliva y cols., 2008).

#### **a) Modelo de las 5 “C”**

Este modelo ha sido planteado por el grupo de investigación de Lerner (2002, 2007). Proponen cinco atributos o factores determinantes para el desarrollo positivo adolescente. El objetivo es que a lo largo de la trayectoria vital del joven, adquiera y potencie lo que llaman las cinco “C”: competencia, carácter, conexión, confianza y el cuidado y compasión.

- **Competencia.** Se refiere a la capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales (como la asertividad), habilidades de resolución de conflictos, competencias cognitivas (como la capacidad para tomar decisiones) y académicas.
- **Carácter.** Corresponde a conductas relacionadas con el respeto por las normas sociales y culturales y con el despliegue de conductas socialmente aprobadas en las que el joven se comporta con integridad moral. También incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externo o conductuales.
- **Confianza.** Es un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo: autoestima, identidad y autoeficacia.
- **Conexión.** Se trata de la capacidad real del joven para establecer vínculos positivos tanto con las personas de su entorno inmediato (familia, iguales, adultos) como con entornos menos próximos pero que pueden servirle de apoyo en un momento dado.
- **Cuidado y compasión.** Se relaciona con el sentido de preocupación y empatía hacia los demás.

Además, cuando las cinco “C” están presentes surgirá en el adolescente una sexta C: **contribución**, a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil.



**Figura 2.7.** Modelo de desarrollo positivo adolescente elaborado por Oliva y cols. (2010, p. 30)

### **b) Modelo de desarrollo positivo adolescente en España**

Un grupo de investigadores de la Universidad de Sevilla, compuesto por Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal (2010), han construido un modelo de desarrollo positivo adolescente adaptado al contexto español, a partir del modelo de las cinco C. Mediante un estudio cualitativo, consiguieron definir las competencias que configuran un desarrollo positivo en los adolescentes españoles. En la Figura 2.7 se representan las áreas y competencias que se pretenden alcanzar a partir del modelo.

#### **2.2.3. Los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física**

Actualmente existe un amplio consenso acerca del contexto privilegiado que supone la actividad física y el deporte en la promoción del desarrollo positivo de los jóvenes (Danish y cols., 2002; Jiménez y Durán, 2004; Fraser-Thomas y cols., 2005; Petitpas y cols., 2005; Pardo, 2008; Weiss, 2008; Escartí y cols., 2009; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009; Hayden, 2010; Hellison, 2011).

Las razones del potencial de la actividad física y el deporte para educar en valores y promover el desarrollo positivo en niños y jóvenes son muchas, entre ellas podemos destacar (Ruíz Omeñaca, 2004; Escartí y cols., 2009):

- Suele ser atractiva y motivante para la mayoría de los niños y jóvenes, facilitando la participación.
- Permiten desarrollar aspectos que para ellos son importantes, tales como pertenecer a un grupo de iguales, demostrar capacidad o conseguir logros.
- Posee un carácter vivencial, que permite aprender a partir de la experiencia.
- Implica a la persona de forma global (especialmente al componente emocional) que aporta una mayor intensidad a las experiencias vividas.
- Ofrece oportunidades únicas de interacción con los iguales y con personas referentes (como profesores, entrenadores, mentores), que facilita la puesta en práctica de habilidades sociales, habilidades comunicativas,...
- Se manifiestan las conductas de forma explícita, ofreciendo la posibilidad de observarlas por uno mismo y por los demás, hecho que influye en la elaboración del autoconcepto.
- Suele desarrollarse mediante una metodológica lúdica, propiciando que las personas se sientan a gusto y se genere un clima positivo.
- Se producen conflictos reales que ofrecen la posibilidad de aprender a solucionar problemas de forma dialogada y autónoma.
- Presenta un contexto social que facilita la transferencia de lo aprendido durante la intervención a otras situaciones de la vida y posibilita abordar temas sociales.

Los programas de desarrollo positivo, a través de la actividad física, presentan una gran diversidad en función de la finalidad que persiguen (desarrollo de la responsabilidad, fomentar las habilidades sociales, etc.), el contexto (educación formal, actividades extraescolares, etc.) o el tipo de actividad física (deportes tradicionales, danza, actividades físicas en el medio natural, etc.).

Para saber qué programas pertenecen a esta corriente, Petitpas y cols. (2005) elaboraron la siguiente definición:

Aquellos que utilizan el deporte como un vehículo para proporcionar experiencias que favorezcan el autoconocimiento y enseñen a los participantes habilidades para la vida de forma intencional y sistemática. Además, en estos programas están claramente definidos los objetivos y las estrategias para mejorar la generalización y transferencia de estas habilidades a otros ámbitos de la vida. (p. 66)

Dentro de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física, cabe destacar aquellos que han tenido mejores resultados y una gran repercusión/difusión internacional, como son: SUPER (Danish y cols., 2002), Fisrt Tee (Petlichkoff, 2004), Play it Smart (Petitpas y cols., 2004), Sport Education (Siedentop y cols., 2004) y Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison, 2011).

Los resultados de estos programas muestran que a través de la actividad física se pueden conseguir una serie de beneficios como desarrollar habilidades sociales, fomentar la motivación intrínseca, empatía, conductas prosociales, autorregulación, liderazgo, responsabilidad, etc. (Danish y cols., 2002; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Jiménez y Durán, 2004; Fraser-Thomas y cols., 2005; Petitpas y cols., 2005; Pardo, 2008; Weiss, 2005; Escartí y cols., 2009; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009; Hayden, 2010; Hellison, 2011).

#### **2.2.4. Características y elementos claves de un programa de desarrollo positivo**

Distintos investigadores han realizado un análisis de las características y elementos claves que tienen los programas de desarrollo positivo con mejores resultados. En este sentido se presentan tres revisiones que ofrecen una visión amplia sobre el objeto de la investigación.

##### **a) Características de los programas de desarrollo positivo en jóvenes**

Roth y Brooks-Gunn (2003) realizaron una revisión de los programas de desarrollo positivo en adolescentes más exitosos, sin centrarse en un contexto concreto. A partir de su análisis, las características claves que proponen son tres: el clima, los objetivos y las actividades. En el Cuadro 2.9 se desglosa la descripción de cada una de ellas.

**Cuadro 2.9.** Características de los programas de desarrollo positivo en jóvenes según Roth y Brook-Gunn. (2003).

<b>Clima (atmósfera)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario establecer un clima físico y psicológico seguro.</li> <li>• El adulto (profesor, entrenador, etc.) es el responsable de fomentar y mantener un clima positivo.</li> <li>• Debe facilitar la interacción social.</li> <li>• Ha de fomentar el empoderamiento (sic) y la autonomía.</li> <li>• El mentor debe creer en las capacidades de los adolescentes, tener elevadas expectativas sobre el comportamiento y establecer normas y responsabilidades claras.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El programa debe establecer unos objetivos claros. Los tres grupos de objetivos básicos son: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular la adquisición de competencias sociales, emocionales, cognitivas, conductuales y morales.</li> <li>- Promover y apoyar la autodeterminación.</li> <li>- Promover vínculos entre el adolescente y otras personas significativas.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los programas se llevan a cabo mediante actividades planificadas.</li> <li>• El medio puede ser la actividad física, la música, el arte, etc.</li> <li>• Aspectos a incluir en las actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben ser una oportunidad para estimular los intereses adolescentes.</li> <li>- Han de facilitarles la adquisición y práctica de nuevas habilidades.</li> <li>- Deben establecer una red social.</li> <li>- Han de contribuir a construir la propia identidad (valores y capacidades).</li> <li>- Deben estimular las capacidades.</li> </ul> </li> </ul>

### b) Características de los programas escolares de desarrollo positivo

El análisis realizado por Pertegal y cols. (2010), sobre los programas escolares de desarrollo positivo con resultados más eficientes, señalan los siguientes elementos (Cuadro 2.10) como fundamentales para el éxito.

**Cuadro 2.10.** Características de los programas educativos de desarrollo positivo según Pertegal y cols. (2010).

<b>1) Que tengan un enfoque global de promoción del desarrollo con cierta intensidad y continuidad en el tiempo.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben tratar de fomentar el desarrollo de competencias personales, sociales y emocionales.</li> <li>• Las intervenciones de corta duración, producen resultados de corta duración.</li> </ul> <p>En la medida de lo posible, establecer programas de nueve meses o un curso completo.</p>
<b>2) Que conlleven un cambio del clima del centro educativo.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El fomento del aprendizaje cooperativo, acarrea una mejora de la convivencia en el centro y una reducción de los comportamientos violentos.</li> <li>• Creación de relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado.</li> </ul>
<b>3) De carácter multifocal o multidominio.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los programas que inciden sobre el alumnado, sus familias y el centro educativo a través de distintas estrategias, son más eficaces que aquellos que centran la intervención exclusivamente sobre los alumnos mediante actividades en el aula.</li> </ul>
<b>4) Que formen a los educadores y fomenten su implicación.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación inicial y continua durante el proceso de implementación es clave para conseguir buenos resultados.</li> <li>• Los resultados muestran que para conseguir un aprendizaje efectivo de las competencias socioemocionales, es imprescindible una formación y preparación previa de los docentes.</li> </ul>

### c) Características de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física

La revisión realizada por Petitpas y cols., (2005), se centra en los programas con mejores resultados de desarrollo positivo en jóvenes a través de actividad física. A partir del análisis establecieron que el crecimiento psicosocial positivo se produce mejor cuando los jóvenes están:

- En una actividad deseada dentro de un entorno apropiado (contexto).
- Rodeados de la ayuda de mentores adultos y un grupo o comunidad positiva (apoyos externos).
- Aprendiendo o adquiriendo habilidades importantes para resolver situaciones de la vida (apoyos internos).
- Beneficiándose de los resultados de la evaluación e investigación.

En el Cuadro 2.11, se exponen las características de los programas atendiendo al contexto, el apoyo externo, el apoyo interno y la evaluación e investigación.

**Cuadro 2.11.** Características de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física según Petitpas y cols. (2005).

<b>Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar la motivación intrínseca por la actividad.</li> <li>• Ser apreciado dentro de un grupo.</li> <li>• Las actividades son voluntarias, las reglas están claras y requieren esfuerzo y compromiso.</li> <li>• Clima de seguridad psicológico (entorno acogedor y seguro).</li> </ul>
<b>Apoyos externos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda eficaz del mentor (altas expectativas).</li> <li>• Participación y supervisión de los padres.</li> <li>• Posibilidad de liderazgo en la comunidad.</li> </ul>
<b>Apoyos internos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar las habilidades y competencias a aprender y sistematizar la intervención mediante estrategias claras.</li> <li>• Posibilitar la toma de identidad y establecer metas.</li> <li>• Adquirir confianza sobre aplicar las habilidades fuera del deporte.</li> </ul>
<b>Investigación y evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación rigurosa sobre la eficacia de la intervención.</li> <li>• Aplicar estudios longitudinales.</li> <li>• Analizar los resultados de los participantes, el proceso y el programa.</li> </ul>

### 2.2.5. Recomendaciones para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física

Encontramos en la literatura una serie de recomendaciones que proponen Petitpas y cols. (2005), para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física. Se presentan a continuación divididas en dos grupos: recomendaciones sobre la implementación y recomendaciones sobre la evaluación.

**a) Recomendaciones sobre la implementación del programa:**

- **Elección del sitio y población.** Seleccionar un sitio donde haya personas que estén interesados en colaborar con el programa. Parte del éxito del programa radica en ser capaces de involucrar a más agentes de la comunidad educativa (conserjes, guardas de seguridad, otros profesores/entrenadores), consiguiendo aliados en lugar de adversarios.

El programa debe comenzar con una evaluación inicial de las necesidades, bondades, potencial e historia del contexto, y realizar una prueba piloto. En ese momento se realiza una evaluación inicial de los jóvenes.

- **Preparación de los mentores.** Es necesario contar con un grupo de mentores que implementen el programa con un alto grado de consistencia. Para conseguir esto, se realiza un periodo de aprendizaje o entrenamiento para conocer en qué consiste el programa (filosofía, finalidad,...), qué estrategias se deben utilizar y cómo se aplican en el contexto deportivo.
- **Supervisión y formación permanente.** Para garantizar la correcta aplicación del programa y adaptarse a los cambios y problemas que surgen, se aconseja establecer un sistema de comunicación permanente entre la dirección del programa y los mentores, además de una formación continua, donde resolver dudas, y una evaluación que ofrezca información sobre la consecución de los objetivos y la correcta implementación.

**b) Recomendaciones sobre la investigación y evaluación del programa:**

- **Investigar la implementación.** El primer dato que debemos conocer en la evaluación del proceso es cómo se ha implementado el programa. Es importante describir detalladamente los elementos específicos de un programa y cómo fueron aplicados, para entender e interpretar los resultados. Además, la calidad de la puesta en práctica también se asocia a menudo a la calidad de los resultados del programa.

La evaluación de la implementación se puede realizar mediante medios cualitativos como grupos de discusión, entrevistas y estudios de observación; y/o por medios cuantitativos, como cuestionarios y exámenes.

- **Evaluación de los resultados.** El programa debe evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos sobre las competencias y habilidades para la vida planificadas en el programa. Los resultados se pueden obtener mediante métodos cualitativos, cuantitativos y ambos (cuestionarios, observación,...).

Sugieren evaluar la posible transferencia de las habilidades aprendidas a otros contextos; así como no medir exclusivamente resultados sobre comportamien-



tos positivos y medir también comportamientos negativos relacionados con los objetivos a conseguir.

- **Evaluación del proceso.** Además de conocer el grado de fiabilidad de la implementación, es necesario saber qué aspectos se han visto implicados en el proceso de aplicación del programa, para entender los resultados y mejorar futuras intervenciones.

La mejor forma de evaluar el proceso es mediante la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.

- **Investigar la efectividad global del programa.** La evaluación global del programa (resultados de los jóvenes, del proceso, de los mentores,...), permite contrastar y validar metodologías, estrategias de intervención, el clima,... para apoyar las investigaciones que argumentan que los programas de desarrollo positivo a través del deporte son efectivos.

#### 2.2.6. Sumario

El desarrollo positivo aplica los principios teóricos de la psicología positiva a través de los programas de desarrollo positivo en niños y jóvenes. Estos programas tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009).

Se fundamenta en una serie de perspectivas teóricas que generan modelos. Los más relevantes en relación a la actividad física y el deporte (Escartí y cols., 2009) son: el modelo bioecológico, el modelo del empoderamiento (sic) y el modelo de competencia.

Distintos investigadores han analizado las características claves que ayudan a tener éxito en los programas de desarrollo positivo en jóvenes a través de la actividad física, que de forma resumida son:

- Un profesor/entrenador con formación específica y con gran implicación.
- Un clima positivo, que aporte una atmósfera física y psicológicamente segura.
- Unos objetivos claros que señalen las competencias relacionadas con un desarrollo positivo que se quieren conseguir.
- Un programa estructurado, formado por estrategias metodológicas, actividades, etc. que integre la enseñanza de contenidos propios de la actividad física con la enseñanza de competencias y habilidades para la vida.
- Intervenir bajo un prisma ecológico, que integre la escuela, familia y comunidad.
- Evaluar el proceso, los resultados, la fidelidad de la implementación y la fidelidad global del programa.

El desarrollo positivo es el marco teórico que engloba la presente investigación y al que pertenece el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2011), considerado como un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física de referencia internacional (Hellison y Walsh, 2002; Petitpas y cols., 2005; Sandford y cols., 2006; Escartí y cols., 2009).

### **2.3. EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL DE HELLISON**

El programa de intervención diseñado e implementado en el presente estudio se basa en el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011). En este apartado se ofrece un resumen del origen del modelo, se describe la filosofía del mismo a través de los pilares teóricos y, por último, se presentan los distintos componentes que lo integran: niveles de responsabilidad, estrategias metodológicas, estructura de la sesión y la resolución de conflictos.

#### **2.3.1. Origen del modelo de responsabilidad personal y social de Hellison**

El modelo de responsabilidad personal y social fue creado por Donald Hellison en los años 70 y ha sido ampliamente contrastado como un sólido ejemplo del desarrollo positivo a través de la actividad física (Hellison y cols., 2000; Hellison y Walsh, 2002; Petitpas y cols., 2005; Sandford y cols., 2006; Escartí y cols., 2009; Walsh, Ozaeta y Wright, 2010; Hellison, 2011). Actualmente está considerado como uno de los programas de intervención de mayor influencia en la pedagogía de la educación física (Metzler, 2005; Parker y Steihl, 2005; Kirk y O'Sullivan, 2006).

Fue diseñado con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes en riesgo experimentaran experiencias de éxito que les favorecieran la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad, tanto en el deporte como en la vida; aunque posteriormente se ha aplicado con diferente tipo de población y en una gran diversidad de contextos (Hellison y cols., 2000; Hellison, 2003).

Este modelo va más allá de los programas tradicionales de deporte o educación física, proponiendo la necesidad de enseñar, a través del deporte, comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes (Hellison, 2003, 2011; Jiménez y Durán, 2004; Escartí, 2005; Pardo, 2008; Hayden, 2010).

Al inicio Hellison empleaba la expresión de *toma de responsabilidad personal y social* (*Taking Personal and Social Responsibility*), evitando la utilización de la palabra *modelo*, para impedir transmitir la idea de que el programa es una estructura rígida de acciones a seguir de forma automática e irreflexiva. Finalmente adoptó el término de modelo de responsabilidad, al ser el nombre con el que se conoce el programa de forma mayoritaria, aunque dejando claro que su intención es ofrecer una serie de ideas (objetivos, estrategias metodológicas, etc.) para promover la responsabilidad personal

y social, que cada docente, entrenador o mentor debe asimilar y posteriormente adaptar a sus necesidades y contexto (Hellison y cols., 2000; Hellison, 2003).

El TPSR se fundamenta en una serie de pilares teóricos que vertebran el resto de componentes del modelo. A partir de la literatura escrita por Hellison (Hellison 2003, 2011), se describe la filosofía del modelo a través de los pilares teóricos y los distintos componentes: los niveles de responsabilidad, estrategias metodológicas, estructura de la sesión y la resolución de conflictos.

### **2.3.2. Pilares metodológicos del modelo**

Los pilares metodológicos definen la filosofía del modelo de responsabilidad, por lo tanto, deben estar presentes en todas los programas que apliquen el TPSR. Hellison (2003) los precisa como una serie de aspectos fundamentales del modelo, que han de aplicarse en todas las sesiones para que la implementación sea consistente y se mantenga la filosofía del mismo. Los pilares metodológicos son cuatro: integración, transferencia, empoderamiento (sic) y relación profesor/alumno (Figura 2.8).

#### **a) Integración**

Uno de los principios que fundamentan el modelo es la concepción de Hellison sobre la actividad física, entendiendo que esta debe tratar de desarrollar aspectos emocionales, sociales y cognitivos de los alumnos y no sólo habilidades motrices o intereses deportivos. La actividad física y el deporte debe desarrollar de forma holística a los jóvenes (Hellison 2003, 2011).

Para conseguir esto, el profesor debe ser capaz de enseñar a la vez conocimientos y habilidades propias de la actividad física, así como habilidades y competencias para llegar a ser responsables.

En relación al modelo, el docente tiene que integrar en las sesiones los niveles de responsabilidad y las estrategias metodológicas, con los objetivos y contenidos de actividad física.

#### **b) Transferencia**

La finalidad de las intervenciones que aplican el TPSR, debe ser que los alumnos sean capaces de aplicar lo aprendido en clase en otros contextos. Las distintas capacidades y habilidades sociales que asimilan durante las sesiones de actividad física, cobran un verdadero sentido cuando son capaces de ponerla en acción con su familia, con sus amigos, etc.

La transferencia no se realiza de forma automática y es necesario que el profesor busque intencionadamente y sistematice acciones para conseguir este fin.

En el modelo, la transferencia se operativiza en uno de los niveles de responsabilidad, el cual consiste en conectar las habilidades aprendidas en los otros niveles de responsabilidad con la utilidad que tienen en otros contextos fuera del gimnasio.

### **c) Empoderamiento (sic)**

El término empoderamiento viene de la traducción del inglés de *empowerment*, que quiere decir *dar poder*. Otro pilar para Hellison consiste en la necesidad de que los alumnos asuman responsabilidades durante las clases. El camino para aprender a ser responsables se basa en dar la oportunidad a los alumnos de poner en práctica la responsabilidad.

El profesor debe ofrecer de forma gradual la posibilidad de asumir ciertas responsabilidades a los alumnos, que ayuden a la organización de la sesión o al desarrollo de una actividad. Por su parte, los alumnos han de tomar la decisión del grado de responsabilidad que quieren asumir, deben ponerlo en práctica y posteriormente reflexionar sobre la consecución de la responsabilidad.

### **d) Relación profesor-alumno**

El catalizador que posibilita el desarrollo de la responsabilidad en el alumnado es la relación que se establezca entre el profesor y los alumnos. La concepción que tenga el docente sobre sus alumnos, va a condicionar la forma de relacionarse. En este sentido, Hellison establece cuatro cualidades de los alumnos que el docente debe reconocer y respetar:

- Los alumnos tienen fortalezas, no deficiencias. El profesor debe reconocer y valorar los aspectos positivos que tienen y desarrollar el potencial de cada uno.
- Los alumnos son individuos singulares. Cada alumno es una persona con unas características particulares y requiere que el docente dedique tiempo para conocerlos de forma individual, mostrándose accesible y cercano.
- Los alumnos tienen opiniones que el profesor ha de escuchar. El docente debe ofrecer la posibilidad de que expresen sus puntos de vista, opiniones, reflexiones, etc., y escucharlas, manteniendo interés y respeto.
- Los alumnos tienen la capacidad de tomar decisiones. El profesor ha de brindar oportunidades para que éstos puedan poner en práctica la capacidad de decisión.

El profesor es una pieza clave para crear un clima de aula que favorezca el desarrollo del respeto, autonomía, responsabilidad, esfuerzo o la cooperación. Los alumnos son los protagonistas del modelo y los que han de asumir y poner la responsabilidad en acción.



**Figura 2.8.** Pilares metodológicos del modelo de responsabilidad personal y social.

### 2.3.3. Niveles de responsabilidad

La finalidad del modelo, tal y como la define Hellison (2003, p. 25), es: “enseñar a los jóvenes a tomar responsabilidad para su propio desarrollo y bienestar y para contribuir en el bienestar de los demás”.

Los niveles de responsabilidad son objetivos mas concretos que desglosan la finalidad del modelo, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las ventajas que presenta el modelo de responsabilidad es su sencillez y simplicidad. Estructurar el aprendizaje y la enseñanza de responsabilidad por niveles ha demostrado ser una herramienta muy eficaz para los profesores y una estrategia de aprendizaje muy útil para los alumnos (Hellison, 2003, 2011; Escartí, 2005).

La concepción inicial de Hellison y la mayor parte de las intervenciones realizadas han aplicado los niveles de forma progresiva y acumulativa, entendiendo que para alcanzar un nivel superior era necesario haber adquirido el nivel inferior. Este planteamiento didáctico presenta ventajas e inconvenientes:

- Ventajas: la principal es su simplicidad, mediante este método los estudiantes pueden conocer fácilmente las metas que deben conseguir y autoevaluar los logros que han alcanzado en cada sesión.
- Inconveniente: el planteamiento es un poco artificial y la realidad pone de manifiesto que el aprendizaje de responsabilidad no se produce de forma lineal y acumulativa, sino más bien con un proceso general de interiorización de actitudes y normas sujeto a progresos y retrocesos.

Sin embargo, aunque hay una cierta progresión en la toma de responsabilidad a través del modelo, Hellison abandonó esta idea por tres motivos (Hellison, 2003):

- Durante la misma sesión de clase los estudiantes pueden mostrar diferentes comportamientos que correspondan a diferentes niveles.
- Se puede tender fácilmente a etiquetar a los estudiantes.
- Se ha de trabajar el nivel 5 (transferencia) desde el primer día de clase.

Hellison establece cinco niveles de responsabilidad (Figura 2.9), que se desarrollan a continuación.



**Figura 2.9.** Los niveles de responsabilidad representados en pirámide (adaptada de Pardo, 2008).

#### a) **Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás**

El respeto es la base para conseguir un ambiente psicológica y físicamente seguro para los participantes, donde se encuentren a gusto. Los componentes que hay que desarrollar para conseguir el objetivo son tres:

- **El autocontrol** de las propias actitudes y comportamientos es el camino para respetar los derechos y sentimientos de los demás. Requiere que el alumno sea capaz de controlarse sin un supervisor externo.
- **Derecho a resolver los conflictos de forma pacífica.** La negociación y el reconocimiento de la opinión de los demás, es clave para conseguir resolver los conflictos de forma democrática.
- **Derecho a ser incluido.** Todos los alumnos tienen derecho a participar en las actividades, independientemente de su nivel de destreza, género, raza, religión o preferencia sexual.

Según Hellison (1995, p. 13):

los estudiantes durante la adquisición de este nivel 1, puede que no participen en las actividades propuestas, o que no muestren maestría o mejora, pero son capaces de controlar su comportamiento lo suficiente como para no interferir en el derecho que tienen los otros estudiantes para aprender o el profesor para enseñar.

#### **b) Nivel 2. Participación y esfuerzo**

Más allá del respeto a los derechos y opiniones de los demás, un comportamiento responsable conlleva aspectos relacionados con la participación y el esfuerzo. Este nivel tiene cuatro componentes básicos:

- **Motivación autodeterminada.** El objetivo es que los alumnos participen en las actividades como consecuencia de una elección propia, de un compromiso personal.
- **Intentar nuevas tareas.** Los estudiantes han de atreverse a experimentar nuevos juegos y actividades con las que estén menos familiarizados o que no hayan tenido la oportunidad de practicar con anterioridad.
- **Tener el coraje para persistir cuando las cosas se complican.** La ejecución de nuevas actividades y para la consecución de los objetivos requieren perseverar y esforzarse.
- **Realizar una definición personal de éxito.** Elaborar una definición personal del éxito, permite que se focalicen en su propio desarrollo en vez de compararse con los demás compañeros.

Como dice Hellison (1995, p. 13), “los estudiantes del nivel 2, no solo muestran un respeto mínimo hacia los otros, sino que también aceptan los restos, aceptan las habilidades motrices, participan con entusiasmo y mejoran la forma física, bajo la supervisión del profesor”.

#### **c) Nivel 3. Autonomía personal**

Además de ser respetuosos con los demás y de participar y esforzarse en las actividades, los estudiantes que se encuentran en este nivel han de asumir responsabilidades y ser capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor. Por lo tanto, la toma de decisiones y la planificación son los dos componentes básicos en este nivel. Se trata de crear actitudes de responsabilidad ante las propias acciones y de fomentar estas capacidades que están estrechamente ligadas con la vida adulta. El objetivo es que los jóvenes sean autónomos y para ello el nivel se estructura en dos componentes:

- **Toma de decisiones.** En todas las sesiones los alumnos deben tener la opción de elegir y reflexionar después sobre ello. Cuando un estudiante elige, empieza a comprender sus propias necesidades y no solamente sus intereses (Hellison, 2003).

- **Planificación.** Durante este nivel los alumnos aprender a ser responsables a la hora de desarrollar su propio programa deportivo sin la permanente supervisión del profesor.

Tal y como Hellison (1995, p. 13) afirma, “los estudiantes en el nivel 3 no sólo muestran respeto y participación, sino que son capaces de trabajar sin supervisión directa, pueden identificar sus propias necesidades y empezar a diseñar y llevar a cabo sus propios programas de educación física”.

#### **d) Nivel 4. Ayuda a los demás y liderazgo**

El nivel 4 tiene una gran relación con el desarrollo de la responsabilidad social. En concreto, se centra en promover las habilidades sociales y el liderazgo.

- **Habilidades sociales.** Los alumnos deben desarrollar la empatía, dar ayuda, realizar una escucha activa, etc. Estas habilidades son una pieza clave para el trabajo en equipo y para asumir acciones de liderazgo.
- **Liderazgo.** Durante este nivel, los alumnos asumen el rol de líder, tanto para dirigir actividades y organizar acciones durante la clase, como para ayudar a los compañeros a conseguir un grado mayor de responsabilidad personal y social.

Según Hellison (1995, p. 13), “los estudiantes del nivel 4, además de respetar a los demás, participar y ser autónomos, tienen la motivación para desarrollar su sentido de responsabilidad más allá de sí mismos por medio de la cooperación, dando apoyo, mostrando interés y ayudando”.

#### **e) Nivel 5. Transferencia**

El nivel 5 tiene una función de nexo de unión entre los aprendizajes adquiridos en los anteriores niveles de responsabilidad y su aplicación fuera de la clase, en otros contextos como en el centro educativo, en casa o en la calle. Tal y como Hellison (2003, p. 36) expone: “en última instancia, el nivel 5 significa ser un modelo para los demás”.

Los estudiantes que se encuentran en este nivel muestran respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en el gimnasio sino también fuera de él. Todo lo que han ido aprendiendo a lo largo del programa forma ya parte de sus vidas indistintamente de dónde se encuentren. En definitiva, son individuos responsables.

Como señala Escartí (2005), la transferencia “no se considera como una consecuencia automática de cualquier tipo de aprendizaje, sino que deben existir unas condiciones psicológicas para que se produzca” (p. 43).

Una vez conocidos los niveles de responsabilidad, se recogen, en el Cuadro 2.12, el objetivo de cada nivel y los componentes a desarrollar.



**Cuadro 2.12.** Objetivos y componentes de los niveles de responsabilidad (Hellison, 2011).

NIVELES	OBJETIVOS / COMPONENTES
<b>Nivel 1</b>	<b>Respetar los derechos y opiniones de los demás</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol.</li> <li>• Derecho de resolver los problemas de forma pacífica.</li> <li>• Derecho a ser incluido y poder trabajar en grupo.</li> </ul>
<b>Nivel 2</b>	<b>Participación y esfuerzo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-motivación.</li> <li>• Explorar el esfuerzo e intentar nuevas tareas.</li> <li>• Llevarse bien con otros.</li> </ul>
<b>Nivel 3</b>	<b>Autonomía personal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar de manera independiente.</li> <li>• Establecer un plan personal de trabajo (objetivos en progresión).</li> <li>• Coraje para resistir la presión de grupo.</li> </ul>
<b>Nivel 4</b>	<b>Ayuda y liderazgo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda y compasión.</li> <li>• Sensibilidad y capacidad de respuesta.</li> <li>• Fuerza interior.</li> </ul>
<b>Nivel 5</b>	<b>Fuera del gimnasio (transferencia)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner en práctica todo lo aprendido en otros ámbitos de la vida.</li> <li>• Ser un modelo para los demás, especialmente para los más jóvenes.</li> </ul>

Los niveles de responsabilidad se pueden agrupar según la contribución que realizan a la consecución de la finalidad del programa (Figura 2.10). Hellison (2003;2011) señala que los niveles 2 y 3 se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal (participación/esfuerzo y autonomía) mientras que los niveles 1 y 4 desarrollan la responsabilidad social (respeto y ayuda a los demás). El nivel 5 agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia a otros contextos.

**Figura 2.10.** Relación que se establece entre cada nivel y su contribución a conseguir la responsabilidad personal y social (adaptado de Pardo, 2008).

### 2.3.4. Estrategias metodológicas para poner en práctica los niveles de responsabilidad

La puesta en práctica de los niveles de responsabilidad y de los pilares metodológicos se realiza mediante una serie de estrategias metodológicas. Integrar la enseñanza del respeto, autonomía, etc., a la vez que desarrollar conocimientos y habilidades propias de la actividad física, es la finalidad de dichas estrategias.

Hellison (1995, 2003 y 2011) y sus colaboradores (Hellison y cols., 2000 y 2003) han elaborado una serie de estrategias destinadas a desarrollar los objetivos y componentes de cada nivel, desde su ámbito de actuación que son los deportes. A continuación, en el Cuadro 2.13, se presentan diversas estrategias, a partir del análisis realizado por Pardo (2008).

**Cuadro 2.13.** Resumen de las estrategias para integrar y desarrollar los niveles de responsabilidad.

<b>Nivel 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar las reglas.</li> <li>• Hacer equipos.</li> </ul>
<b>Nivel 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificar la tarea.</li> <li>• Redefinir el éxito.</li> <li>• Escala de intensidad.</li> </ul>
<b>Nivel 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar tareas de forma independiente.</li> <li>• Plan personal de trabajo.</li> </ul>
<b>Nivel 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de grupo.</li> <li>• Entrenamiento recíproco.</li> </ul>
<b>Nivel 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar responsabilidades a alumnos de cursos superiores.</li> <li>• Servicios con la comunidad.</li> </ul>

#### a) Estrategias del nivel 1

- **Cambiar las reglas.** La modificación de las reglas permite crear situaciones para respetar a los demás. Por ejemplo, si queremos desarrollar el respeto a la participación de todos, podemos poner la norma, en baloncesto, de que todos los jugadores del mismo equipo deben tocar el balón antes de lanzar a canasta.
- **Hacer equipos.** Cuando los alumnos tienen que hacer equipos normalmente dejan en sus elecciones los peores jugadores para el final, haciendo sentir a estos alumnos que “nadie les quiere”. Para evitar esta situación, Hellison propone elegir capitanes que tengan la responsabilidad de hacer los equipos de manera equilibrada y en donde todo el mundo esté de acuerdo en participar.

#### b) Estrategias del nivel 2

- **Modificar la tarea.** Se trata de motivar a los alumnos para que participen dándoles opciones y desafiándoles para ver si son capaces de hacerlas, al proponer retos adaptados para que sean alcanzables. Por ejemplo, se les pueden plan-

tear diferentes formas de hacer abdominales o se les puede retar para ver cuántos fondos de brazos pueden hacer en un minuto. De esta forma, se puede ir aumentando gradualmente la dificultad, pero siempre teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno, siendo él mismo el que se va marcando el ritmo.

- **Redefinir el éxito.** Como dice Hellison (2003, p.63), “perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie”. El éxito y el fracaso deben formar parte del proceso de aprendizaje; en este sentido, las actividades se plantean como retos adaptados a los alumnos, en los que para superarlos deben esforzarse.
- **Escala de intensidad.** Se les plantea a los estudiantes que, de manera personal, se asignen un número entre el 10 (esfuerzo total) y el 0 (sin esfuerzo) en función del esfuerzo que piensan mostrar en una actividad concreta. De esta forma, se hacen grupos en función de la intensidad elegida para evitar conflictos con aquellos alumnos que no quieren intentarlo o les da igual. Además, luego se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que uno de los componentes no se esfuerce o el hecho de que haya ocasiones en las que uno no se siente motivado hasta que empieza a participar.

#### c) Estrategias del nivel 3

- **Realizar tareas de forma independiente.** Para que los alumnos adquieran autonomía es necesario que realicen actividades de forma independiente. Se debe realizar de forma progresiva, a partir de una información clara del profesor sobre qué deben hacer y cuál es su objetivo.
- **Plan personal de trabajo.** Se trata de dar más poder de decisión a los alumnos, permitiéndoles realizar a ellos mismos su propio plan de trabajo con la ayuda del profesor. Este plan de trabajo ha de estar basado no sólo en los intereses sino también en sus necesidades. Es importante plantear una progresión en los objetivos a alcanzar y que éstos sean medibles, permitiendo al alumno trabajar de manera independiente y autónoma. Además, el profesor debe estar pendiente del progreso de los alumnos y hacerles partícipes del mismo. En las primeras fases de esta estrategia, el profesor puede elaborar una lista de tareas para que los alumnos la desarrollen durante una parte de la sesión.

#### d) Estrategias del nivel 4

- **Objetivos de grupo.** Se divide la clase en pequeños grupos teniendo que elaborar cada uno de ellos una lista de objetivos a conseguir durante una actividad (por ejemplo: número de saltos con la cuerda o veces que se golpea el balón de voleibol contra la pared). Así, cada estudiante, en la medida de sus posibilidades, contribuye al objetivo común.

- **Entrenamiento recíproco.** Dos alumnos están practicando la misma actividad, tomando de forma alternativa el rol de entrenador, para corregir los gestos del compañero.

**e) Estrategias del nivel 5**

- **Dar responsabilidades a alumnos de cursos superiores.** Suele resultar una experiencia muy enriquecedora que alumnos más mayores colaboren con el profesor en las tareas de clase. De esta forma, tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños y adquieren un compromiso con la comunidad.
- **Servicios con la comunidad.** Realizar acciones para la comunidad, donde se pongan en práctica las habilidades y competencias adquiridas.

### **2.3.5. Estructura de la sesión**

A la hora de poner en práctica el modelo de responsabilidad, y siguiendo la filosofía de Hellison (2003, 2011), es necesario que cada sesión del programa mantenga la misma estructura, independientemente de los niveles que se quieran trabajar. De esta forma, los estudiantes saben lo que se espera de ellos en cada momento y progresan más rápidamente a lo largo de todo el proceso (Escartí y cols., 2005).

La estructura de sesión que establece Hellison (2003, 2011) es la siguiente: tiempo de consejo, toma de conciencia, la sesión propiamente dicha, encuentro de grupo y tiempo de reflexión.

- Tiempo de consejo.** Como ya se ha expuesto anteriormente, la relación entre los estudiantes y el profesor resulta una pieza clave en este modelo. Los estudiantes necesitan sentir que el profesor se interesa por ellos y que valora su trabajo. De esta forma, hay que crear un ambiente de confianza y respeto en donde profesor y alumnos puedan interactuar de forma sincera. El tiempo de consejo se puede tener en cualquier momento durante la sesión (antes, durante o después), aunque lo más importante es que cada estudiante tenga al menos un momento personal con el profesor en cada sesión.
- Toma de conciencia.** Al comienzo de cada sesión, es importante dar información a los estudiantes acerca de los objetivos planteados para ese día y de las actividades que se van a realizar. Durante este tiempo (no más de cinco minutos), el profesor comenta los diferentes niveles o se revisan por medio de murales puestos en el gimnasio. Esta revisión constante ayuda a que los alumnos puedan reflexionar acerca de su comportamiento de manera cotidiana y de este modo traten de irse superando día a día.

- c) **La sesión.** Es donde se emplea la mayor parte del tiempo ya que es el momento de desarrollar las diferentes actividades propuestas de acuerdo a los objetivos planteados. En esta parte de la sesión se integra los contenidos propios de la actividad física con los del TPSR (Hellison, 2011).
- d) **Encuentro de grupo.** Al final de la sesión, alumnos y profesor dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos que han surgido durante la clase. Es importante dar la oportunidad para que los alumnos participen y se sientan con la libertad de expresar su punto de vista. Los encuentros de grupo son el marco ideal para resolver posibles conflictos, debatir sobre las normas de clase o para plantear expectativas.
- e) **Tiempo de reflexión.** Para concluir la sesión, los estudiantes deben reflexionar acerca de cómo ha sido su comportamiento en clase. Normalmente esta reflexión se realiza de dos formas: por medio de diarios personales o por medio del dedo pulgar. Hellison utiliza esta última técnica del siguiente modo: si la actitud del alumno ha sido buena en relación al objetivo que se evalúa, el alumno muestra su pulgar hacia arriba; si ha sido regular lo muestra en posición horizontal y si necesita mejorar en ese aspecto lo muestra con el pulgar indicando hacia abajo.

Por ejemplo, el profesor pregunta: “¿Cómo ha sido tu participación y esfuerzo en la clase de hoy?” (Nivel 2), los alumnos tienen que mostrar sus pulgares y de esta forma el profesor puede saber su opinión. Si por el contrario los alumnos escriben diarios, es necesario que el profesor se los lea y se los devuelva tras haber hecho algunos comentarios en los márgenes en relación a sus respuestas. Por medio de estas dos técnicas, el profesor puede saber, de primera mano, la opinión de los alumnos acerca de cómo ha sido su actitud en relación a cada uno de los niveles en los que se ha trabajado durante la sesión.

### 2.3.6. Resolución de situaciones conflictivas

Durante el desarrollo de una sesión pueden darse diversas situaciones de conflicto. Estas situaciones pueden estar relacionadas con problemas de disciplina individual o con conflictos en donde estén involucradas más personas e incluso toda la clase. Hellison (2003, 2011) propone una serie de estrategias encaminadas a solucionar estas situaciones; siguiendo el análisis realizado por Pardo (2008), se dividen en dos grupos: estrategias para resolver problemas individuales y para resolver conflictos que afectan al grupo.

**a) Estrategias para resolver problemas individuales de disciplina:**

- **El ‘principio del acordeón’.** Se trata de reducir o aumentar el tiempo asignado para jugar un partido (o una actividad que les guste a los alumnos) en función del comportamiento que hayan tenido durante la sesión. La clave de esta estrategia está en individualizarla ya que no es justo penalizar a toda la clase por el mal comportamiento de unos pocos.
- **Progresiva separación del grupo.** Esta estrategia está dirigida para aquellos alumnos que tienen una actitud especialmente conflictiva. En primer lugar se le da la opción de que no participen, pudiéndose volver a reintegrar en la dinámica de la clase una vez que estén listos. Si no son capaces de esto, el profesor puede negociar, por escrito, un plan personal con ellos para tratar de solucionar el problema. Si esto no funciona, ya sólo queda la opción de expulsar o enviar al alumno a que sea tratado por especialistas.
- **Tiempo muerto.** Si durante la sesión ocurre algún conflicto importante, se puede parar la clase pidiendo un tiempo muerto. En ese momento el alumno y profesor se reúnen y tratan de solucionar dicho conflicto. Se trata de una estrategia similar a la del encuentro de grupo pero que se desarrolla durante la sesión y no al final de la misma.
- **La ‘ley de la abuela’.** Hellison (2003) utiliza este nombre en relación a la frase que dicen las abuelas de: “tómame la sopa y podrás ir fuera a jugar” (p. 87). Se les da la oportunidad, a los alumnos, de que jueguen a su actividad favorita (por ejemplo, baloncesto), de forma que tienen que jugar, sin quejarse, a otra actividad propuesta previamente (por ejemplo, voleibol). Esta estrategia tiene el propósito de que los alumnos vayan experimentando nuevas actividades que, a priori, no son atractivas para ellos.
- **Grupo dirigido por el profesor:** dentro de una misma clase se pueden crear dos grupos de trabajo, uno para aquellos alumnos que presenten problemas de conducta o comportamiento y no sean capaces de trabajar por ellos mismos; y otro con los que tengan un buen grado de autonomía personal. Así, el primer grupo estará dirigido por el profesor y el otro trabajará de manera independiente. Un alumno del primer grupo puede pasar al segundo una vez que haya mostrado las capacidades necesarias para trabajar de manera autónoma y responsable.
- **Cinco días ‘limpio’.** Una manera de valorar si un alumno está progresando en uno de los niveles iniciales (1 y 2) es ver si es capaz de mostrar respeto y participación durante cinco (o más) días seguidos. De esta forma, el alumno se gana el privilegio de poder empezar a desarrollar su plan personal de trabajo (nivel 3).

**b) Estrategias para la resolución de conflictos que afectan al grupo:**

- **Los árbitros son ellos mismos.** Se trata de fomentar que los estudiantes tomen la responsabilidad para solucionar sus propios conflictos sin la necesidad de que haya un árbitro en el partido sobre el que delegar tal función. Tal y como dice Hellison (2003b): “si me tengo que involucrar es que no estáis siendo responsables” (p. 89).
- **Tribunal del deporte.** Consiste en que tres estudiantes son elegidos por toda la clase para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no llega a un acuerdo.
- **Banquillo de diálogo.** Si surge un conflicto entre dos alumnos, se dirigen a un sitio específico en el gimnasio donde tienen que dialogar para tratar de solucionarlo. Si no pueden, el profesor puede ayudar pero no debería actuar como árbitro ya que eso les quitaría a los alumnos la responsabilidad de solucionar sus propios problemas.
- **Plan de emergencia.** Previamente a una actividad, se puede elaborar con los alumnos un plan de emergencia en el caso de que surja algún conflicto durante el juego y no se llegue a ningún acuerdo. Por ejemplo, se puede lanzar una moneda y decidir la solución a cara o cruz.
- **Elaborar nuevas normas.** Todos los estudiantes saben perfectamente cómo les gusta que les traten. De esta forma, se les puede pedir que elaboren ellos mismos una serie de normas para el resto de la clase y que todos deberían respetar. Si éstas no funcionan, tienen que rehacerlas hasta que sean efectivas.

**2.3.7. Investigaciones precedentes basadas en el modelo de responsabilidad**

Existe gran cantidad de estudios que han indagado sobre el modelo de responsabilidad de Hellison, generando una amplia base teórica y contrastación empírica. El análisis de la documentación previa, se va a realizar agrupándola según el país de realización: investigaciones en EEUU, otras investigaciones internacionales e investigaciones en España.

**2.3.7.1. Investigaciones en EEUU**

Para entender por qué el grueso de las investigaciones sobre el TPSR se han desarrollado en EEUU, es necesario hacer referencia a la Figura de Don Hellison. El punto de partida del modelo de responsabilidad se remonta a los años 70, cuando Hellison comenzó a intervenir con jóvenes en riesgo de exclusión social en la ciudad de Chicago (EEUU).

Desde hace más de 30 años, Hellison ha desempeñado la labor profesional de profesor en la *University of Illinois* en Chicago, impulsando la implementación de programas, la investigación y la difusión del TPSR mediante cursos de formación; estas acciones han generado una gran cantidad de profesionales que aplican el programa, en diferentes ciudades de EEUU, y que han investigado sobre el mismo.

Otro aspecto a destacar es la creación, por parte de Don Hellison y Gloria Balaguer, de un nexo de unión entre distintos profesionales que aplican el modelo de responsabilidad, denominado “*TPRS Alliance*”. Esta asociación tiene el propósito de compartir ideas, estrategias, formatos y procedimientos de evaluación para la utilización de la actividad física y el deporte como vehículos para enseñar a los jóvenes a ser más responsables tanto a nivel personal y social. En este grupo participan investigadores como Martinek, Wright, Kallusky, Watson, Puckett, Cutforth, etc., de diversas universidades de EEUU (*University of Illinois en Chicago, University of Memphis, San Francisco State University, University Nevada Las Vegas, University of North Carolina at Greensboro, Science Adelphi University*), conjuntamente con profesores de educación física y otros profesionales del ámbito de la actividad física y el deporte.

Hellison ha realizado en diversos momentos una recopilación y análisis de las investigaciones en EEUU sobre el TPSR. Es necesario destacar:

- El libro titulado *Youth development and physical activity* (Hellison y cols., 2000). En el se describen distintos tipos de intervenciones llevadas a cabo hasta el 2000, señalando las características principales y los resultados obtenidos.
- El artículo *Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations* (Hellison y Wright, 2003). Realiza una revisión de 26 estudios elaborados hasta el 2001, en el que analiza la metodología empleada, resultados encontrados, etc.

En el presente estudio, se ha realizado una revisión bibliográfica hasta la actualidad, encontrando una gran cantidad de investigaciones en EEUU. Siguiendo a Pardo (2008), para facilitar el análisis y descripción de los mismos, se han establecido una serie de factores comunes a todos ellos; estos son: escenarios de intervención, perfil de los participantes, duración del programa, contenidos utilizados, metodología de investigación empleada y resultados obtenidos.

#### **a) Escenarios de intervención**

En función del contexto (Figura 2.11) en el que se ha aplicado el TPSR, los estudios en EEUU se pueden dividir en los siguientes grupos (Hellison y cols., 2000): programas en actividades en la naturaleza, programas deportivos extraescolares, programas en educación física, programas en centros educativos alternativos, programas con líderes jóvenes y programas de mentores.





**Figura 2.11.** Tipos de programas de TPSR según el contexto en el que se han aplicado.

- **Programas en actividades en la naturaleza**

En los programas en actividades en la naturaleza, el TPSR se desarrolla a través de actividades físicas en el medio natural. Dentro de este tipo de contexto de actuación, Stiehl (2000b) diferencia entre programas en la naturaleza (*Outdoor Programs*) y programas de aventura (*Adventure Programs*).

Los programas en la naturaleza (*Outdoor Programs*) se realizan en espacios naturales, lo que permite interactuar con el medio, a la vez que incorporar un mayor grado de incertidumbre. Utilizan actividades como la escalada, orientación, senderismo, esquí, etc.

Los programas de aventura (*Adventure Programs*) se desenvuelven en entornos urbanos, que incorporan elementos artificiales que tratan de imitar los obstáculos de la naturaleza (rocódromos, circuitos de aventura, tirolinas, rápeles, etc.). Utilizan actividades que permitan desarrollar la comunicación, la confianza, la cooperación, la resolución de conflictos, etc.

A pesar del gran potencial que presenta, se han realizado pocas intervenciones que apliquen el TPSR a través de actividades físicas en el medio natural (Stiehl, 2000b; Hansen y Parker, 2009) y ninguna investigación publicada.

- **Programas deportivos extraescolares**

Los programas deportivos extraescolares (*Extended Day Programs*) son aquellos que se realizan fuera del horario escolar, enseñando la responsabilidad personal y social de forma conjunta a uno o varios deportes. En muchas ocasiones se organizan en forma de club deportivo, como por ejemplo el programa *Coaching Clubs* (Hellison et al., 2000). Se han desarrollado en las instalaciones de centros educativos (Kahne, Na-

gaoka, Brown, O'Brien, Quinn y Thiede, 2001; Martinek, Schilling y Johnson, 2001), en la universidad (Cutforth y Puckett, 1999; Schilling, 2001; Hellison y Wright, 2003; Martinek y Hellison, 2009) y en centros de acogida (Georgiadis, 1990). También forman parte de este grupo de programas los llevados a cabo en campamentos de verano. Cabe resaltar las investigaciones realizadas en los campamentos organizados dentro del *National Youth Sport Program* (NYSP) (Buchanan, 2001; Watson, Newton y Kim, 2003; Newton, Watson, Kim y Beachman, 2006).

Este tipo de escenario, aglutina la mayoría de las intervenciones e investigaciones sobre el TPSR en EEUU (Martinek, McLaughlin, Schilling, 1999; Kahne y cols., 2001; Schilling, 2001; Wright, White y Gaebler-Spira, 2004; Walsh, 2007 y 2008; Lee y Martinek, 2009; Martinek y Hellison, 2009; Walsh y cols., 2010; Hayden, 2010).

Según Hellison (2003), se debe a que el contexto presenta una serie de ventajas con respecto a la puesta en práctica del TPSR en la educación formal:

- Mayor facilidad organizativa (horario, duración de las sesiones).
- El tamaño reducido de las clases (entre 10-15 alumnos).
- Los alumnos participan de forma voluntaria.
- Permite una gran flexibilidad en el currículo.
- Hay un mayor control del entorno (en relación a crear un clima de aula seguro).
- Facilita realizar acciones de transferencia en la comunidad.

- **Programas en educación física**

Los programas en educación física (*Physical Education Programs*) son intervenciones que se desarrollan dentro de las clases de educación física, integrando el modelo de responsabilidad con el currículo educativo. En EEUU los estudios dentro del contexto de la educación formal son minoritarios (DeBusk y Hellison, 1989; Compagnone, 1995; Kallusky, 2000; Wright, Li, Ding y Pickering, 2010). En todos los casos los alumnos participantes eran jóvenes en riesgo de exclusión social. Es necesario impulsar la aplicación y el estudio del TPSR en las clases de educación física (Kahne y cols., 2001; Wright y Burton, 2008; Martinek y Hellison, 2009).

- **Programas en centros educativos alternativos**

Los *programas en centros educativos alternativos* (*Alternative School Programs*) hacen referencia a la aplicación del TPSR en centros especializados que atienden a jóvenes con conductas disruptivas, alto porcentaje de absentismo, etc. Este tipo de centros presentan una serie de características que facilitan la aplicación del programa (Hellison y cols., 2000):

- Pocos alumnos en el centro.
- Reducido número de alumnos por clase.
- Los alumnos participan durante dos o mas años.

- Profesores interesados por trabajar con alumnos con dificultades.
- Menos especialización en los profesores (un profesor para varias asignaturas).
- Flexibilidad en el currículo.
- Gestión local.
- Sentido de comunidad en el centro.

En la formación que reciben estos jóvenes, el modelo de responsabilidad se aplica durante las clases de educación física. Al igual que en los centros públicos, este tipo de intervenciones y de estudios sobre los mismos son escasos y requieren de un impulso (Hellison y cols., 2000).

- **Programas con jóvenes líderes**

Los programas con jóvenes líderes (*Cross-age Teaching Programs*) tienen por objetivo formar a jóvenes que ya han participado en el TPSR como profesores/entrenadores capacitados para aplicar el programa con alumnos más pequeños. Es una extensión del modelo de responsabilidad, que incide especialmente sobre la capacidad de liderar a un grupo, de asumir responsabilidades y de aplicar lo aprendido en otros contextos (Cutforth y Martinek, 2000; Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Duran y Jiménez, 2006; Martinek y Hellison, 2009).

La formación de estos jóvenes líderes consta de dos fases: primero reciben un curso de formación intensivo sobre las competencias necesarias para aplicar el TPSR, y después intervienen durante un curso académico con escolares que reciben el TPSR a través de un club deportivo durante las actividades extraescolares.

El principal exponente de este tipo de programas es el *proyecto esfuerzo*, dirigido por Martinek (Martinek y Hellison, 2009). Se lleva desarrollando desde hace 20 años y aglutina diversos estudios sobre el mismo (Cutforth y Puckett, 1999; Cutforth, 2000; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Martinek, Schilling y Hellison, 2006; Schilling, Martinek y Carson, 2007; Walsh, 2008).

- **Programas de mentores**

Los *programas de mentores* (*Mentor Programs*) también forman parte del *proyecto esfuerzo*, pero en este caso el objetivo es formar a mentores que cuiden del desarrollo personal y social de los escolares participantes en el programa.

Los mentores son estudiantes universitarios que reciben una formación específica para conseguir promover en sus escolares la capacidad de ser autónomos (ponerse sus propios objetivos y ser responsable para establecer procedimientos adecuados que permitan alcanzarlos) y de transferir las habilidades de responsabilidad aprendidas en el club deportivo a su vida escolar y extraescolar (Martinek y Parker, 2000; Ruiz y cols., 2006; Martinek y Hellison, 2009). También se han realizado estudios en este tipo de programas (Martinek y cols., 2001; Martinek y Hellison, 2009).

### **b) Perfil de los participantes (Figura 2.12)**

El modelo de responsabilidad se diseñó y se comenzó a aplicar para intervenir con jóvenes en riesgo de exclusión social. Es un colectivo que suele provenir de áreas socialmente deprimidas con altos índices de violencia, alcoholismo, consumo de drogas y analfabetismo (Hellison, 2003).

Muchas de las acciones educativas realizadas en EEUU con el TPSR se han continuado haciendo con jóvenes en riesgo de exclusión social, al ser un colectivo poco atendido dentro del sistema educativo americano y necesitar programas que posibiliten un cambio en sus vidas (Martinek y cols., 1999; Buchanan, 2001; Schilling, 2001; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Newton y cols., 2006; Walsh, 2007 y 2008; Wright y Burton, 2008; Lee y cols., 2009; Walsh y cols., 2010; Wright y cols., 2010).

La mayoría de los participantes de los programas basados en el modelo de responsabilidad provienen de minorías raciales, especialmente la afroamericana (Martinek y cols., 1999; Schilling, 2001; Hellison y Wright, 2003; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Walsh, 2007 y 2008; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Walsh y cols., 2010; Wright y cols., 2010) y la latina (Lifka, 1990; Cutforth y Puckett, 1999; Kallusky, 2000; Buchanan, 2001; Watson y cols., 2003; Newton y cols., 2006).

Muchos de ellos presentan graves problemas de conducta, baja motivación por el entorno educativo, bajo rendimiento académico, absentismo, etc. (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001).

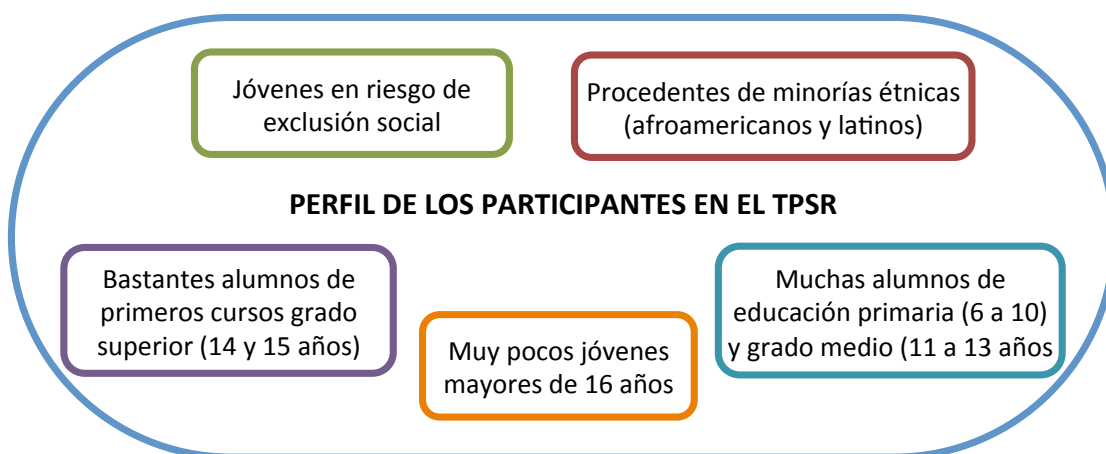
En las investigaciones llevadas a cabo durante las clases de educación física, los estudiantes también eran jóvenes conflictivos dentro del centro educativo y/o jóvenes en riesgo de exclusión social (DeBusk y Hellison, 1989; Compagnone, 1995; Kallusky, 2000; Wright y cols., 2010).

El modelo se ha comenzado a aplicar con el colectivo de discapacitados, abriendo un nuevo campo de actuación con un gran futuro (Wright, 2001; Wright, White y Gaebler-Spira, 2004).

En relación a la edad de los participantes, el grueso de los estudios se han centrado en alumnos de educación primaria (de 6 a 10 años) y de grado medio (de 11 a 13 años) (DeBusk y Hellison, 1989; Lifka, 1990; Hellison, 1993, citado en Hellison y Walsh, 2002; Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Martinek y cols., 2001; Wright y cols., 2004; Walsh, 2007; Lee y Martinek, 2009; Walsh y cols., 2010) (los grados hacen referencia al sistema educativo norteamericano).

En los últimos años, han aumentado las investigaciones del TPSR con alumnos en los primeros cursos de grado superior (de 14 a 17 años), en concreto con edades de 14 y 15 años (Georgiadis, 1990; Martinek y cols., 1999; Kallusky, 2000; Buchanan, 2001; Schilling, 2001; Watson y cols., 2003; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Newton y cols., 2006; Walsh, 2008; Hayden, 2010).

Sin embargo, son escasas las intervenciones con alumnos por encima de los 16 años (Wright y Burton, 2008; Wright y cols., 2010). Las actuaciones más significativas con alumnos a partir de 16 años en adelante, son las llevadas a cabo mediante el *proyecto esfuerzo*, con los programas con jóvenes líderes (*Cross-Age Teaching Programs*). En este caso, se les da la oportunidad a jóvenes que han participado en el programa TPRS y que a los 15 años deben abandonarlo, a que continúen en el mismo pero con un rol diferente, como ayudantes del profesor (Cutforth y Puckett, 1999; Cutforth, 2000; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Martinek y cols., 2006; Schilling y cols., 2007; Walsh, 2008; Martinek y Hellison, 2009).



**Figura 2.12.** Resumen del perfil de los participantes en el TPRS en EEUU.

### c) Duración del programa

La duración de las intervenciones en los programas basados en el modelo de responsabilidad es uno de los aspectos que presenta un mayor grado de variabilidad. Un grupo notable de investigadores (Cutforth y Puckett, 1999; Cutforth, 2000; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001; Hellison, 2003) aconsejan aplicar el modelo a lo largo de un curso escolar completo, involucrando a los participantes durante 9-12 meses.

En consonancia con este criterio, hay diversas investigaciones que han aplicado el TPRS durante los 9 meses que, aproximadamente, dura un curso académico (Hayden, 2010; Martinek y cols., 1999; Martinek y cols., 2006; Schilling, 2001; Schilling y cols., 2007; Walsh, 2008; Walsh y cols., 2010; Wright y cols., 2010).

Sin embargo, la mayoría de las implementaciones del TPRS se han realizado durante espacios de tiempo más cortos:

- Entre 1 y 2 meses (DeBusk y Hellison, 1989; Compagnone, 1995; Cutforth y Puckett, 1999; Buchanan, 2001; Watson y cols., 2003; Newton y cols., 2006).
- Alrededor de 3 meses (Wright y cols., 2004; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Wright y Burton, 2008).

- Entorno a los 4 meses (Kallusky, 2000; Walsh, 2007 y 2008).
- Durante un semestre (Hellison, 1993; Cutforth, 1997; Martinek y cols., 2001; Lee y Martinek, 2009).

En cuanto a la duración de las sesiones y la frecuencia por semana, el grueso de las intervenciones oscilan entre sesiones de 1 hora una vez por semana (Wright y cols., 2004; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Walsh, 2007; Walsh y cols., 2010; Wright y cols., 2010) y sesiones de 1 hora dos veces por semana (Martinek y cols., 1999; Schilling, 2001; Walsh, 2008; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Hayden, 2010).

En pocas ocasiones se realizan intervenciones durante dos o más horas, varias veces por semana (Buchanan, 2001; Newton y cols., 2006; Watson y cols., 2003).

#### **d) Contenidos utilizados (Figura 2.13)**

El origen del modelo de responsabilidad ha marcado durante mucho tiempo que el baloncesto haya sido el contenido que más se ha empleado. Hellison comenzó a utilizar el baloncesto con los jóvenes de Chicago, al ser un deporte conocido por ellos y tener una estructura de equipo (Hellison, 2003). Muchos de los programas han seguido utilizando el baloncesto como único contenido (DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993, citado en Hellison y Walsh, 2002; Cutforth y Puckett, 1999; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001; Hellison y Wright, 2003; Walsh, 2008; Walsh y cols., 2010).

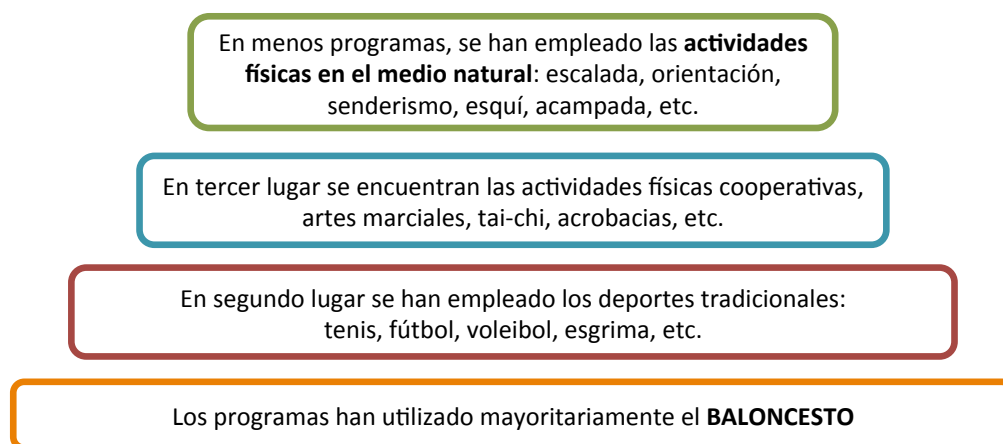
En otros programas se han incorporado, conjuntamente con el baloncesto, otros deportes tradicionales como el tenis, natación, fútbol, lacrosse, voleibol, fútbol o esgrima (DeBusk y Hellison, 1989; Lifka, 1990; Martinek y cols., 1999; Buchanan, 2001; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001; Newton y cols., 2006; Lee y Martinek, 2009; Hayden, 2010).

Poco a poco, el TPRS se ha ido abriendo a la utilización de otro tipo de deportes y actividades físicas, como las actividades cooperativas (Kallusky, 2000; Walsh y cols., 2010), las artes marciales (Wright, 2001; Wright y cols., 2004; Lee y Martinek, 2009), el tai-chi (Wright y Burton, 2008; Wright y cols., 2010) o las acrobacias (Martinek y cols., 1999; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006).

Las actividades físicas en el medio natural también se han incorporado en varios programas de TPRS, con actividades como la escalada, orientación, senderismo, esquí, acampada, etc. (Stiehl, 2000b; Hansen y Parker, 2009).

Desde un punto de vista integrador, Schilling (2001) propone buscar un equilibrio y conjugar deportes más populares y arraigados dentro de determinados colectivos, como el fútbol, baloncesto, etc., con otros deportes y actividades físicas que aportan nuevas y motivantes experiencias para los jóvenes, como las actividades físicas en

el medio natural o los juegos cooperativos. En esta línea, Kallusky (2000) utilizó el baloncesto, levantamiento de pesas, artes marciales y actividades cooperativas en su estudio, debido a que la intervención se llevó a cabo en las clases de educación física y tenía que desarrollar diferentes contenidos establecidos en el currículo educativo.



**Figura 2.13.** Grado en el que se han empleado distintas actividades físicas y deportes en los programas de responsabilidad personal y social.

### e) Metodología de investigación

En cuanto al diseño de investigación, el más utilizado en los trabajos sobre el modelo de responsabilidad es el estudio de caso (Hellison y Walsh, 2002). Se debe a que este diseño se adapta muy bien a las características de las investigaciones sobre el modelo: la población es singular e irrepetible y se estudian situaciones concretas que van evolucionando a lo largo del tiempo (Pardo, 2008). Otro aspecto a resaltar, es que el estudio de caso focaliza la atención tanto en el proceso como en los resultados. De los 26 obras que analizaron Hellison y cols. (2002), 21 habían utilizado el estudio de caso. Con posterioridad, hay un extenso número de investigaciones en EEUU con este diseño (Schilling, 2001; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Newton y cols., 2006; Walsh, 2007 y 2008; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Walsh y cols., 2010).

El estudio de caso múltiple, es una variante del estudio de caso, que también se ha empleado en el TPSR (Martinek y cols., 1999; Wright y cols., 2004).

El diseño cuasi-experimental es minoritario en las investigaciones en EEUU (Hellison y Walsh, 2002). Solamente dos estudios lo han utilizado (Cummings, 1998; Wright y cols., 2010). Hellison y otros investigadores demandan aumentar la contrastación cuantitativa, mediante la incorporación de diseños cuasi-experimentales, que ofrezcan otra visión sobre la eficacia del programa de responsabilidad (Hellison y Walsh, 2002; Petitpas y cols., 2005; Sandford y cols., 2006; Li, Wright, Rukavina y Pickering, 2008; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2010a).

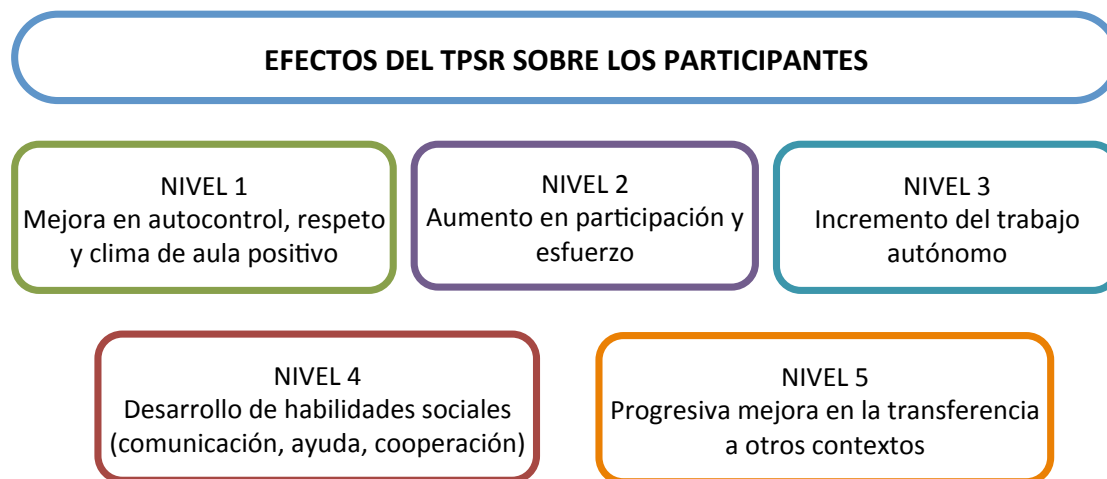
El análisis comparativo entre grupos es otro tipo de diseño que igualmente se ha empleado de forma exigua (Hellison y Walsh, 2002). Encontramos cinco estudios con este diseño (Wright, 1998; Martinek y cols., 1999; Walsh, 1999; Kahne y cols., 2001; Martinek y cols., 2001).

En relación a la metodología, la cualitativa es la que predomina en los estudios del modelo de responsabilidad (Hellison y Walsh, 2002), debido a la naturaleza del objeto de estudio (Pardo, 2008). Podemos encontrar investigaciones que utilizan exclusivamente la metodología cualitativa (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000; Schilling, 2001; Galvan, 2004) y cada vez más que la combinan con la metodología cuantitativa (Collingwood, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Kahne y cols., 2001; Martinek y cols., 2001; Hellison y Walsh, 2002; Walsh, 2007; Li y cols., 2008; Wright y Burton, 2008; Hayden, 2010; Wright y cols., 2010).

#### f) Resultados

La revisión realizada por Hellison y cols. (2002), indica que el TPSR es eficaz en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, en involucrar a los participantes y en el aumento de un comportamiento responsable durante el desarrollo del programa. Estos datos también se reflejan en estudios más recientes (Gordon, 2007; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Hayden, 2010).

En relación a los efectos que produce el TPSR en los participantes, se agrupan los resultados en los niveles de responsabilidad (Figura 2.14):



**Figura 2.14.** Resumen de los efectos del TPSR sobre los participantes.

- **Nivel 1**

- Se han obtenido evidentes mejoras en el autocontrol de los jóvenes, en relación al respeto por el material, compañeros, instalaciones, autoridad, normas, etc. (DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Kallusky,



2000; Kahne y cols., 2001; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001; Wright y Burton, 2008; Walsh y cols., 2010; Hayden, 2010).

- El programa ha contribuido a establecer y mantener un clima de aula positivo (DeBusk y Hellison, 1989; Cutforth y Puckett, 1999; Schilling, 2001; Hellison y Wright, 2003; Newton y cols., 2006; Walsh, 2007; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Hayden, 2010).

- **Nivel 2**

- La participación y el esfuerzo, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea, mejoraron en los estudios de Lifka (1990), Compagnone (1995), Schilling (2001). Otros estudios también tienen evidencias de esta mejora (Martinek y cols., 1999; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001; Wright, 2001; Walsh, 2007; Hayden, 2010; Walsh y cols., 2010).

- **Nivel 3**

- Se encontraron mejoras significativas a la hora de trabajar de forma independiente y en establecer metas específicas (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Mulaudzi, 1995; Wright, 2001; Hayden, 2010; Walsh y cols., 2010).

- **Nivel 4**

- La ayuda a los demás, el trabajo en equipo y la cooperación son piezas clave para la responsabilidad social, encontrando mejoras en diversos estudios (Georgiadis, 1990; Mulaudzi, 1995; Martinek y cols., 1999; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001; Walsh, 2007; Hayden, 2010).
- En relación a otras habilidades sociales, los estudios de Cutforth (1997), Kallusky (2000), Lifka (1990) Wright (2001), mostraron evidencias consistentes de mejora en las técnicas de comunicación y en las relaciones interpersonales de los participantes.

- **Nivel 5**

- Se han encontrado mejoras significativas en transferir los objetivos del TPSR. En concreto, los resultados se han evidenciado en el autocontrol en otras clases, en el esfuerzo en otras asignaturas, en la reducción de expulsiones y abandonos escolares, en disminución de la violencia escolar, en el aprendizaje de resolver problemas de forma dialogada, etc. (DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Cutforth, 1997; Martinek y cols., 2001; Hayden, 2010; Walsh y cols., 2010; Wright y cols., 2010).
- Conseguir transferir los aprendizajes a otros contextos es el nivel considerado más difícil de alcanzar y conlleva un proceso lento (Martinek y cols., 2001; Martinek y cols., 2008; Hayden, 2010).

- Como la mayoría de los programas TPSR no contienen un componente académico, es poco probable que la participación en el TPSR tenga un impacto directo en los resultados de exámenes estandarizados. Sin embargo, si que tiene una influencia en los resultados académicos intermedios, tales como la asistencia, tardanzas y la conducta en clase, puesto que están directamente relacionados con la noción de responsabilidad (Wright y Burton, 2008).

Otros efectos a resaltar en las investigaciones del TPSR son:

- El estudio de Watson y cols. (2003), muestra que el TPRS está relacionado y fomenta el disfrute, interés por el deporte, las expectativas de futuro y el respeto por los líderes del grupo. Los alumnos que obtuvieron mayores puntuaciones en responsabilidad personal y social, también lo hicieron en disfrute, interés por el deporte, expectativas de futuro y respeto al líder.
- Posteriormente, Newton y cols. (2006), revelaron que el TPRS es un mediador entre los constructos de la teoría de metas de logro y los índices de motivación positiva. En concreto, la relación entre la orientación hacia la tarea y el clima motivacional hacia la tarea, con el disfrute, las expectativas de futuro y el interés por el deporte, estaban mediadas y potenciadas por el TPRS de Hellison.
- Diversos estudios han contrastado que altos niveles en responsabilidad personal y social están asociados con altos niveles de motivación intrínseca en educación física (Hellison y Walsh, 2002; Hellison y cols., 2006; Li. y cols., 2008).
- En varias investigaciones se ha encontrado que existe un desarrollo en el plano cognitivo, debido a que los participantes aprendieron los principios básicos del modelo de responsabilidad y fueron capaces de reconocer los diferentes niveles de responsabilidad (DeBusk y Hellison, 1989; Lifka, 1990; Masser, 1990; Cutforth, 1997).
- Otros estudios muestran mejoras en el sentido de responsabilidad tanto personal como social de los participantes (Compagnone, 1995; Kallusky, 2000; Hayden, 2010; Hellison y Walsh, 2002).
- El TPSR es un programa que se puede adaptar a personas con discapacidad y contribuye al desarrollo personal y social (Wright, 2001). En el estudio con discapacitados de Wright y cols. (2004), se mejoró la motivación, participación y esfuerzo en las actividades del programa, aumentó la percepción de las capacidades, se desarrollaron habilidades sociales y se mejoraron objetivos terapéuticos (relacionado con habilidades físicas, como el equilibrio, coordinación, etc.).

También cabe destacar la influencia que ha tenido el modelo de responsabilidad sobre los jóvenes líderes, en los *Cross-Age Teaching Programs*. Los estudios elaborados en el contexto del *proyecto esfuerzo*, han demostrado que los jóvenes líderes aumentan la confianza en sus posibilidades, mejoran sus habilidades sociales, la capacidad de ayudar a otros, adquieren destrezas para resolver conflictos, incrementan la motivación por seguir aprendiendo y continuar su formación, adquieren experiencias didácticas para enseñar y aplicar el TPSR, son capaces de transferir los aprendizajes asimilados a otros contextos y mejoran la capacidad de plantearse objetivos en el futuro (Cutforth y Puckett, 1999; Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Walsh, 2007 y 2008; Schilling y cols. 2007; Martinek y cols., 2002; Martinek y cols., 2006).

### **2.3.7.2. Otras investigaciones internacionales**

El modelo de responsabilidad traspasó, hace unos años, las fronteras de los EEUU, gracias a la labor de Hellison y otros miembros de su equipo. Se ha aplicado el programa en Nueva Zelanda, El Salvador, Turquía, Portugal y en España. A continuación se describen las investigaciones más relevantes en consonancia con el objeto de estudio de la presente investigación, excepto las llevadas a cabo en España, que se abordarán en otro apartado.

#### **a) Nueva Zelanda**

En Nueva Zelanda, Gordon (2007) es la persona que impulsa y lidera la puesta en práctica e investigación sobre el TPSR. En 2005, realizó un estudio sobre la implementación del TPSR en las clases de educación física en el sistema educativo neozelandés (Gordon, 2007). En concreto, el programa se llevó a cabo durante seis meses en dos grupos naturales de secundaria, comparándose con dos grupos similares del mismo centro. Los cuatro grupos recibieron clase por el mismo docente. Se empleó metodología mixta, combinando el estudio de caso y el diseño cuasi-experimental. Los datos se recogieron a través de entrevistas (a profesores y alumnos), observaciones, diario de reflexión de los alumnos y autoevaluación de los objetivos por parte de los mismos.

La implementación fue exitosa en cuanto a conseguir un desarrollo positivo en los alumnos del grupo experimental y un buen comportamiento durante las clases de educación física. La mayoría de los estudiantes de este grupo desarrollaron una mayor comprensión sobre la responsabilidad personal y social y se comportaron de forma más responsable en las clases de educación física.

Respecto a la percepción de los alumnos sobre los contenidos abordados específicos de actividad física, los del grupo experimental no percibieron estar en desventaja para conseguir los objetivos curriculares de educación física y mostraron un mayor compromiso con los trabajos de clase que los alumnos del grupo control.

En cuanto a transferir los aprendizajes de clase en otros contextos, los resultados no fueron tan buenos. Para la gran mayoría de los estudiantes, del grupo de intervención, la enseñanza y el aprendizaje sobre la responsabilidad personal y social se asoció fuertemente con la educación física y, por lo general, mostró poca comprensión de las posibilidades de la transferencia del aprendizaje a otros contextos. Es posible que una aplicación durante más tiempo y un refuerzo más fuerte sobre la transferencia, puede hacer que los alumnos desarrollen una mayor comprensión sobre la aplicación de la responsabilidad a otras áreas de sus vidas.

En relación a la labor docente desarrollada, para incorporar en las clases de educación física el programa de responsabilidad, identifica una serie de dificultades y unas recomendaciones para los profesores que lo quieran aplicar en el futuro.

Otro estudio a resaltar, es el elaborado por Gordon, Thevenard y Hodis (2011), en el que analizó como se estaba implementando el TPSR, por los profesores de educación física, en toda Nueva Zelanda. Es conveniente explicar, que tras varias visitas de Hellison a Nueva Zelanda, muchos profesores de educación física comenzaron a utilizar el TPSR en sus clases y está ampliamente extendido. El estudio se realizó mediante el envío de una encuesta electrónica a todos los profesores en activo de educación física neozelandeses (n=370). Los primeros resultados a señalar es que el TPSR se estaba aplicando por 158 profesores, en 79 centro educativos diferentes de todo el país; es decir, en mas del 50% de los centros. De forma contraria, en 69 centros educativos no se había incorporado el programa a las clases de educación física. Los motivos que argumentaron los profesores fueron mayoritariamente dos: la falta de conocimiento sobre el programa para aplicarlo con confianza (falta de formación) o simplemente no lo habían considerado.

Los profesores que habían utilizado el TPSR afirmaban tener un alto conocimiento en el modelo y gran confianza para llevarlo a la práctica. Estos docentes tenían bastante experiencia enseñando el TPSR: cerca del 70% habían aplicado el modelo durante dos años y el 30% a lo largo de cinco años.

En cuanto a la frecuencia con la que incorporaban en sus clases las distintas partes que componen la estructura de la sesión establecida por Hellison (2003), medida sobre una escala del 1 al 5 (siendo el 1 “en ninguna clase” y 5 “en todas las clases”) la media de 3,5 puntos señala que la emplean usualmente.

En relación a la percepción de los profesores sobre los resultados que produce el TPSR en los estudiantes, valorando los diferentes ítems en una escala del 1 al 9 (siendo 1 “*totalmente en desacuerdo*” y 9 “*totalmente de acuerdo*”), los docentes contestaron que:

- Tenía un impacto positivo sobre los comportamientos de los alumnos en las clases de educación física, con una puntuación media por encima de 7.
- Ayuda a los alumnos en el aprendizaje del curriculum propio de la educación, con una puntuación media de 6,5.
- Contribuye a que los alumnos se ayuden unos a otros en clase y a que sean más capaces de dirigir su aprendizaje, con una puntuación en torno al 7,5 en ambos ítems.
- Mejora los resultados de los alumnos en otros contextos dentro del centro educativo.

#### **b) El Salvador**

En El Salvador, André (2010) llevó a cabo un estudio longitudinal con estudiantes de la titulación universitaria de Profesorado de Educación Física y Deportes para Educación Básica y Educación Media, de la Universidad Pedagógica de El Salvador. El objetivo del estudio fue analizar la percepción de los alumnos universitarios sobre la confianza y las competencias adquiridas (en relación a actitudes, habilidades y conocimientos), para aplicar los pilares humanísticos surgidos del TPSR en las clases de educación física. Mediante un diseño longitudinal y la aplicación de metodología mixta, el estudio analizó, en tres años consecutivos (2007/08/09), la evolución de los alumnos, obteniendo datos a través de cuestionarios, entrevistas y reflexiones. Los resultados muestran que, tras la formación recibida durante los tres cursos académicos, los alumnos percibieron un alto grado de confianza y de competencias para poner en práctica, en clases de educación física, los principios humanísticos del TPSR.

#### **2.3.7.3. Investigaciones en España**

Las investigaciones en España sobre el modelo de responsabilidad de Hellison tienen sus inicios en el año 2000, lo que se traduce en algo más de una década. A pesar del corto espacio de tiempo, encontramos distintos investigadores que han estudiado la aplicación del modelo en España.

##### **a) Pedro Jiménez**

La primera investigación que se realizó en España, en la que se utilizó el modelo de responsabilidad de Hellison, se llevó a cabo por Jiménez (2000). Este estudio consistió en una tesis doctoral realizada en la Universidad Politécnica de Madrid, cuyo objetivo fue diseñar y poner en práctica un modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo, a través de la actividad física y el deporte, con vistas a transformar positivamente sus valores y actitudes, así como a mejorar la docencia de los profesores de educación física. La investigación se realizó con 11 centros (7 aula-taller y 4 de garantía social) del programa de *garantía social de la Comunidad de Madrid*, en el hora-

rio lectivo de la asignatura de educación física, en el que participaron jóvenes de entre 14 y 18 años que habían sido rechazados del sistema educativo o que habían fracasado en el mismo, y también a jóvenes desescolarizados. El programa se implementó por 12 alumnos de 5º curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, en el marco de la asignatura de prácticas didácticas. Previamente a la intervención recibieron un curso de formación inicial y, de forma complementaria, se establecieron distintas acciones de formación continua. El diseño de investigación fue la investigación-acción.

Las bases teóricas en las que se fundamenta el programa tiene como fuente principal el modelo de responsabilidad de Hellison, pero adaptado al contexto en España, y además incorpora estrategias pertenecientes a las principales corrientes de educación en valores como son la *clarificación de valores* y la *educación del carácter* (Jiménez y Durán, 2004). De forma resumida, se presenta (Cuadro 2.14) la estructura organizativa del programa elaborado por Jiménez (Jiménez y Durán, 2004; Jiménez, 2008).

**Cuadro 2.14.** Estructura del programa de intervención elaborado por Jiménez (2004).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE		
FASES	NIVELES	ESTRATEGIAS
<b>Fase 1. Confianza y participación.</b>	Nivel 1. Establecimiento de un ambiente positivo entre todos los integrantes del programa basado en la confianza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciación de interacciones afectivas del grupo.</li> <li>• Presentación de los objetivos de intervención.</li> <li>• Establecimiento de reglas.</li> <li>• Distribución de responsabilidades.</li> </ul>
	Nivel 2. Participación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas prácticas durante las actividades.</li> </ul>
<b>Fase 2. Promoción de valores a través de la actividad física y el deporte.</b>	Nivel 3. Autocontrol de las conductas agresivas y violentas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución pacífica de conflictos.</li> <li>• Distribución estratégica en la composición de los equipos y grupos.</li> </ul>
	Nivel 4. Integración y cooperación con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas prácticas durante las actividades.</li> <li>• Experiencias deportivas con equipos femeninos de cierto nivel.</li> </ul>
<b>Fase 3. Transferencia de lo aprendido a otros ámbitos de la vida cotidiana.</b>	Nivel 5. Transferencia de los aprendizajes a la realidad personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión personal y grupal con los alumnos.</li> <li>• Diálogo y clarificación de valores.</li> <li>• Potenciar el pensamiento crítico (cineforum).</li> <li>• Dilemas morales.</li> <li>• Creación de hábitos de vida saludables.</li> </ul>

Algunas de las conclusiones y recomendaciones que plantea Jiménez (2000), para las personas que quieran implementar un programa de este tipo, son:

- Es necesario establecer un programa con una metodología precisa, con estrategias y recursos adaptados y con buenas técnicas de investigación que permitan confirmar los resultados de la intervención.
- Los profesionales que vayan aplicar este tipo de programas han de tener una formación específica previa, no bastan las buenas intenciones.
- En la medida de lo posible, es importante actuar desde modelos ecológicos, es decir, programas donde se intente implicar, con los mismos objetivos, a distintos sectores que afectan a la realidad de los alumnos: familia, barrio, amigos, medios de comunicación, etc.
- Un primer paso para trabajar con modelos ecológicos es coordinarse con distintos profesores del centro para establecer una línea común de trabajo basada en la promoción de valores, dando una mayor coherencia ante el alumnado.

Fruto de este trabajo, se han publicado varios artículos (Jiménez y Durán, 2004 y 2005) y un libro titulado *manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores* (Jiménez, 2008).

#### **b) M<sup>a</sup> Teresa Vizcarra**

Otra tesis doctoral basada en el modelo de responsabilidad fue la realizada por Vizcarra (2004), en la Universidad del País Vasco. En este caso, el estudio consistió en analizar una experiencia de formación permanente llevada a cabo con entrenadores y Técnicos deportivos en el contexto del deporte extraescolar en Guipúzcoa.

El objetivo de la investigación fue mejorar las habilidades sociales y la competencia social de los escolares y desarrollar las habilidades sociales y los conocimientos y recursos metodológicos de los entrenadores y técnicos deportivos. Durante dos cursos académicos, un grupo de entrenadores y técnicos deportivos, relacionados con actividades deportivas extraescolares en Guipúzcoa (14 personas), participaron en un seminario de formación permanente en habilidades sociales. Con la ayuda de los investigadores y las aportaciones de los entrenadores y Técnicos deportivos, se fue creando un programa de intervención en habilidades sociales basado en el modelo de responsabilidad de Hellison (2003) y en el *programa de enseñanza de habilidades de interacción social* (PEHIS) de Monjas (1993). El estudio se desarrolló bajo el prisma de la investigación-acción.

De las conclusiones y recomendaciones generadas, se destacan las siguientes:

- La puesta en práctica del programa de intervención, por un grupo de profesionales con características similares y problemas comunes, enriquece el propio programa y mejora la implementación del mismo.

- Los programas han de incluir acciones de asesoramiento y formación para los profesionales que vayan a llevarlo a la práctica. Cuanta más formación y experiencia adquieran sobre el programa, mejor integrarán las estrategias y recursos metodológicos en su labor docente.
- Un factor clave es la motivación y compromiso que tengan las personas que implementen el programa. Para ello, es recomendable partir de sus necesidades, hacerles partícipes del proceso y trabajar en grupo.

**c) Grupo de investigación liderado por José Antonio Cechini**

Otro grupo de investigadores, formado por Cechini, Montero y Peña (2003) desde la Universidad de Oviedo, aplicaron un programa de intervención basado en el modelo de responsabilidad en niños de entre 12 y 13 años (primer curso de la ESO), durante la clases de educación física, con el objetivo de generar cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el juego limpio y el autocontrol. Se realizó un estudio experimental, con un grupo control de 70 sujetos y un grupo experimental de 72 sujetos, en el que se aplicó exclusivamente metodología cuantitativa (cuestionarios psicológicos).

El programa se implementó por un profesor previamente formado, mediante una unidad didáctica de 10 sesiones de fútbol sala (con una duración de dos meses), en clases de una hora. A pesar del corto periodo de intervención, se obtuvieron mejoras significativas en los objetivos establecidos.

En cuanto a las conclusiones, cabe resaltar la siguientes:

- La actividad física y el deporte es un medio adecuado para el desarrollo ético de los participantes, pero requiere de un profesional formado que planifique e implemente un programa de intervención específico.
- Es posible implementar el modelo de responsabilidad de Hellison en la educación reglada.

En esta misma línea de investigación, posteriormente publicaron otro estudio similar (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2007), pero con alumnos de segundo de la ESO (entre 13 y 14 años), obteniendo resultados positivos.

**d) Grupo de investigación liderado por Amparo Escartí**

El grupo de investigación de referencia en España, atendiendo al número de investigaciones y publicaciones, es el que lidera Amparo Escartí desde la Universidad de Valencia. El núcleo del grupo está formado por Amparo Escartí, Carmina Pascual y Melchor Gutiérrez, aunque también colaboran otros investigadores como Diana Marín, María Martínez, Salva Tarín y Ramón Llopis. Desde el año 2000, han desarrollado de



manera continua investigaciones sobre el modelo de responsabilidad (Escartí, 2003 y 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual, Villar, Pons, Brustad y Balagué, 2004; Escartí y cols., 2005; Marín, Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis, 2006; Escartí, Pascual, Gutiérrez, Marín y Tarín, 2007; Escartí y cols., 2009; Escartí y cols., 2010a; Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010b; Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011; Marín, 2011).

Las principales aportaciones que ha realizado este grupo son:

- Adaptar el modelo al contexto educativo español. Han realizado diversas intervenciones en las clases de educación física con alumnos en educación primaria y secundaria. A partir de su experiencia, han estructurado el programa de forma más sistemática y han adecuado el proceso de intervención a las necesidades del contexto español en la educación obligatoria.
- Validar y utilizar cuestionarios específicos. Han traducido al español y validado distintos cuestionarios específicos para evaluar los efectos del programa sobre los participantes, en relación a la responsabilidad personal y social.
- Evaluar la fidelidad de la implementación. En los últimos años, han prestado una especial atención a la evaluación de la fidelidad de la implementación. En este sentido han traducido y validado un instrumento específico.
- Incorporar la metodología observacional. Han aplicado la metodología observacional para evaluar los efectos que produce el programa sobre los participantes.
- Analizar de forma cuantitativa diferentes variables. Además de incorporar instrumentos cuantitativos, estos analizan distintos efectos del programa sobre los participantes, como la autoeficacia, conducta prosocial, empatía o la agresividad.
- Aplicar metodologías mixtas. En las investigaciones mas recientes utilizan de forma complementaria el estudio de caso y el diseño cuasi-experimental.
- Difundir el desarrollo positivo y el programa de responsabilidad personal y social. De forma complementaria a las publicaciones científicas y a las comunicaciones en reuniones científicas, realizan publicaciones de divulgación hacia el colectivo docente, participan en cursos de formación e impulsan y colaboran en la implementación del programa en centros educativos.

En cuanto a la adaptación que han realizado del TPSR al contexto educativo español, el primer cambio reside en la utilización del término *programa* en lugar de *modelo*, acogiendo el nombre de *programa de responsabilidad personal y social (PRPS)*. Las principales diferencias entre ambos programas (Escartí y cols., 2009) se presentan en el Cuadro 2.15.

**Cuadro 2.15.** Principales diferencias entre el TPSR y el PRPS (Escartí y cols., 2009).

PRPS	TPSR
Se ha aplicado en escuelas de Educación Primaria con niños de 11 y 12 años.	Se ha aplicado principalmente en actividades deportivas extraescolares con jóvenes en riesgo de exclusión social, de entre 13 y 14 años.
Está integrado en la programación del currículo escolar de educación física, por lo que se abordan distintos bloques de contenidos.	El contenido es un deporte (baloncesto, tenis,...) o actividad física, en función del contexto (club deportivo, campamento de verano,...)
La participación es obligatorio y todo el grupo-clase ha de asistir; grupos de 25-30 alumnos.	La participación es voluntaria, con grupos reducidos (entre 10-15 alumnos)
Los niveles de responsabilidad se operativizan en objetivos, constituyendo los comportamientos de responsabilidad a desarrollar.	Cada nivel de responsabilidad está formado por una serie de componentes.
Se ha impartido por profesores de educación física sin experiencia del programa de responsabilidad, necesitando una formación previa y continua.	Se ha impartido por expertos en el programa.

El libro titulado *responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (Escartí y cols., 2005), es la publicación divulgativa que mejor recoge como han aplicado el PRPS.

#### e) Rodrigo Pardo

La última tesis realizada en España en relación al modelo de Hellison es la elaborada por Pardo (2008), en la Universidad Politécnica de Madrid. El elemento innovador consistió en aplicar, por el mismo profesor, un programa físico-deportivo basado en el TPSR en tres grupos de jóvenes en riesgo residentes en tres países distintos.

El objetivo de la investigación fue valorar el impacto del programa físico-deportivo de 10 semanas de duración con alumnos socialmente desfavorecidos de educación secundaria. Las intervenciones se realizaron en tres centros educativos de características similares situados en Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los Ángeles (Estados Unidos). Un total de 51 alumnos participaron en el estudio (40 chicos y 11 chicas), con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años, y procedentes de 11 nacionalidades diferentes.

Los resultados de este estudio muestran un cambio positivo progresivo en el comportamiento de los estudiantes más problemáticos y un impacto favorable en las escuelas donde se realizó. También hubo una mejoría significativa en las actitudes de los alumnos en relación a los aspectos clave del modelo de responsabilidad como respeto, participación y esfuerzo, y autonomía personal; aunque, los resultados relacionados con los últimos niveles de responsabilidad (liderazgo y transferencia) no fueron tan positivos, entendiendo que se debía a la corta duración del programa (10 sema-

nas). Asimismo, el estudio múltiple de casos revela que las percepciones de los participantes en relación a este programa físico-deportivo basado en el modelo de responsabilidad con respecto a experiencias previas en otras clases de Educación Física fueron muy positivas.

En cuanto a las recomendaciones que realiza el autor para los docentes, destacamos las siguientes:

- Resulta fundamental buscar e incorporar contenidos innovadores dentro de las clases de Educación Física.
- Es necesario adaptar el programa al contexto: características del profesor, perfil de los alumnos, etc.
- Incorporar la reflexión al final de las clases de Educación Física.
- Conocer y valorar las capacidades de los alumnos.
- Escuchar la opinión de los alumnos.
- Dar opciones de elegir, ofreciendo un margen de libertad.
- En la medida de lo posible, tener un número reducido de alumnos.
- Es una pieza clave mantener un clima seguro y agradable.
- Ofrecer oportunidades de liderazgo.
- Es necesario establecer unas normas de convivencia y marcar los límites.
- Para fomentar la participación, una medida es plantear retos con múltiples soluciones y adaptados a los alumnos.
- Ser persistente y paciente, el cambio requiere cierto tiempo.

### **2.3.8. Sumario**

El modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011) esta considerado como un programa de desarrollo positivo de referencia en el ámbito de la actividad física y el deporte (Hellison y Wright, 2003; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Jiménez y Durán, 2004; Fraser-Thomas y cols., 2005; Petitpas y cols., 2005; Weiss, 2005; Pardo, 2008; Escarti y cols., 2009; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009; Hayden, 2010; Hellison, 2011).

El núcleo central del TPSR reside en considerar que los jóvenes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. Los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía. Los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social. En este programa, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo

por niveles, comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más importantes que los estudios de investigación han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo (Escartí y cols., 2009).

Los componentes que forman el programa son: pilares metodológicos, niveles de responsabilidad, estrategias metodológicas, estructura de la sesión y resolución de conflictos.

El programa de intervención diseñado e implementado en el presente estudio está basado en el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011), incorporando distintas adaptaciones al contexto educativo español propuestas por Escartí y cols. (2005, 2009).

## **2.4. LA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA**

La pedagogía de la aventura forma parte del programa de intervención del presente estudio, mediante la incorporación de una serie de estrategias metodológicas específicas, que permiten educar “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural. En este apartado se señalan los principios teóricos del aprendizaje experiencial como fundamento de la PA y se presentan las bases teóricas, pasos metodológicos y estructura de la sesión que definen a la PA.

### **2.4.1. Fundamentos teóricos de la pedagogía de la aventura: aprendizaje experiencial**

La pedagogía de la aventura tiene sus bases teóricas en la educación o aprendizaje experiencial (*Experiential Education/Learning*). Según la *Association for Experiential Education* (AEE), el aprendizaje experiencial es una “*filosofía y metodología en la que el propósito de los educadores es colaborar con los alumnos en la experiencia directa y la reflexión centrada en el fin de aumentar los conocimientos, desarrollar habilidades y clarificar los valores*” (Gilbertson y cols., 2006, p. 9).

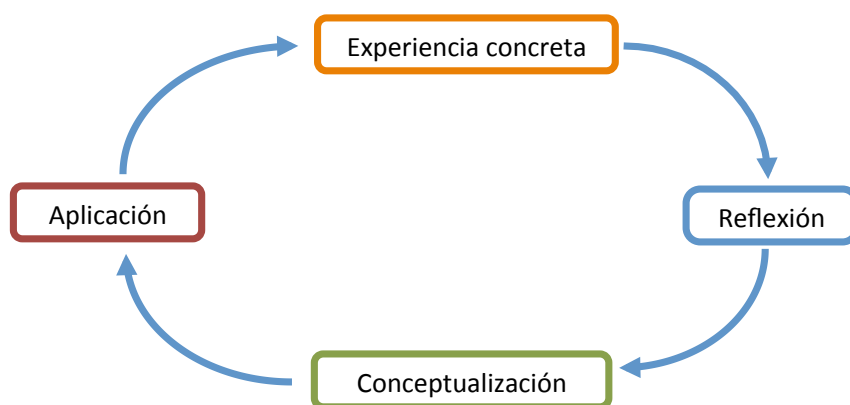
En esta misma línea, Rodas (2003, citado en Combariza, 2005) expone:

el aprendizaje experiencial, más que una herramienta es una filosofía educativa que parte del principio que las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, es decir, es un aprendizaje “*haciendo*”, que reflexiona sobre el mismo hacer. (p. 2)

Esta filosofía educativa surge al inicio del siglo XX, de la mano de John Dewey y Kurt Hahn. A continuación nos adentramos en cada uno de estos autores.

### a) Jon Dewey

En 1983, Dewey escribió el libro *Experience and Education*, en el que reivindicaba el potencial de la experiencia para promover conocimiento, entendiendo que los individuos aprenden, cuando encuentran significado en su interacción con el medio. El *modelo sobre aprendizaje experiencial* (Figura 2.15) de este autor distingue distintas fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. Por lo tanto, de acuerdo a esa perspectiva, el aprendizaje se inicia a partir de una experiencia concreta, la cual es interpretada por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización. La última fase contemplada en el modelo de Dewey es la de aplicación, que supone la capacidad de transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones. Además, enfatiza el papel clave que el conocimiento previo y las experiencias vividas anteriormente por el sujeto, tienen sobre todo el proceso (Panicucci, 2007; Romero, 2010).



**Figura 2.15.** Modelo sobre aprendizaje experiencial de Dewey.

La Figura anterior (2.15) muestra cómo, en el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey, la construcción de conocimiento a partir de una experiencia concreta se representa como un proceso cíclico, en el que las distintas fases (experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación), están interrelacionadas. Esta representación indica también que el proceso de aprendizaje requiere de la integración de cada una de las fases. De este modo, no basta con una experiencia para provocar conocimiento, sino que para que esto ocurra realmente, es necesario la participación e implicación cognitiva del sujeto, buscando sentido a lo experimentado, relacionándolo con su conocimiento previo y desarrollando estructuras conceptuales que le permitan aplicar el nuevo conocimiento a diversas situaciones (Panicucci, 2007; Romero, 2010).

El aprendizaje experiencial se basa en doce principios establecidos por la AEE (Gilbertson y cols., 2006), que se exponen en el siguiente Cuadro (2.16).

**Cuadro 2.16.** Principios del aprendizaje experiencial (Gilbertson y cols., 2006).

El aprendizaje a través de la experiencia ocurre cuando tras la vivencia de unas experiencias planificadas, se realiza una reflexión, análisis crítico y síntesis.
Las experiencias están diseñadas para que el participante tome la iniciativa y decisiones, y asuma las responsabilidades que conllevan.
A lo largo del proceso de aprendizaje experiencial, el alumno participa activamente en el planteamiento de preguntas, investigando, experimentando, resolviendo problemas, asumiendo la responsabilidad, siendo creativo, curioso y construyendo el significado.
Los alumnos se involucran intelectual, emocional, social y físicamente. Esta participación genera una percepción de que la tarea de aprendizaje es auténtica.
Los resultados del aprendizaje son personales y son la base para futuras experiencias y aprendizajes.
Se desarrollan y potencian las relaciones: aprender de uno mismo, de los compañeros y del mundo en general.
El educador y el alumno pueden experimentar el éxito, el fracaso, la aventura, la toma de riesgos y la incertidumbre, ya que los resultados de la experiencia no están totalmente previstos.
Los alumnos y educadores tienen la oportunidad de explorar y examinar sus propios valores.
Las principales funciones del educador son el establecimiento de experiencias adecuadas, plantear problemas, establecer límites, apoyar a los estudiantes, asegurar la seguridad física y emocional y facilitar el proceso de aprendizaje.
El educador reconoce y fomenta oportunidades espontáneas de aprendizaje.
Los educadores se esfuerzan por ser consciente de sus prejuicios, juicios y concepciones previas y cómo influyen en el alumno.
El diseño de la experiencia de aprendizaje incluye la posibilidad de aprender de las consecuencias naturales, errores y éxitos.

### b) Kurt Hahn

La otra gran figura del aprendizaje experiencial es Kurt Hahn. Este pedagogo alemán es el principal promotor de la utilización de la aventura y las actividades físicas en el medio natural, en la educación, de manera estructurada. Durante la II Guerra Mundial, junto con Lawrence Holt, fundan las *Outward Bound Schools* (término utilizado para llamar a los barcos que van a zarpar del puerto al mar abierto) desde la necesidad de formar a jóvenes marinos que serán enviados a la guerra. Se dieron cuenta que los jóvenes que sobrevivían no eran los más fuertes, sino los más mayores que tenían una mayor riqueza de experiencias. Elaboraron un plan de formación de un mes en seco, para que los jóvenes marines vivieran experiencias parecidas a las que se encontrarían posteriormente en el mar. Los contenidos que abordaban eran orientación, salvamento y socorrismo, atletismo, navegación a vela, expediciones náuticas y de montaña, recorridos de obstáculos y servicios a la comunidad (Rose y Sánchez, 2008). La finalidad de esta formación se resumía en la frase que utilizaba Hahn: “el aprendizaje en *Outward Bound* debe ser no tanto para el mar, sino a través del mar, y por tanto prepararse para todos los difíciles caminos de la vida” (citado en Anglada, 2008, p. 3).

Su planteamiento se basaba en pensar que a pesar de que la guerra producía un entorno para actuaciones destructivas e inmorales, al mismo tiempo sacaba en otras personas lo mejor de ellos para encarar la adversidad. La sociedad puede avanzar si se mantiene el desarrollo de las cualidades y actitudes positivas de la humanidad, sin los aspectos negativos de la guerra. La educación es una pieza clave para prevenir a los jóvenes de la corrupción y desarrollar un sentido moral; es necesario creer en ellos y ofrecerles oportunidades de liderazgo, que les permita comprobar los resultados de sus actos (Rose y Sánchez, 2008).

Los principios del *Outward Bound* se enfocaban en superar una serie de problemas que tras la guerra se instauraron en la sociedad (Anglada, 2008):

- Deterioro de la salud debido a métodos modernos de locomoción.
- Deterioro de iniciativa y espíritu emprendedor debido a la extendida enfermedad del espectador.
- Deterioro de la memoria y la imaginación debido a la confusa inquietud de la vida moderna.
- Deterioro de las destrezas y cuidados debido a un debilitamiento de las artesanías tradicionales.
- Deterioro de la autodisciplina debido al extendido consumo de estimulantes y tranquilizantes.
- Deterioro de la compasión debido a la indecorosa prisa con la que la vida moderna es dirigida.

A partir del análisis de esos problemas en la sociedad, inspirado en los griegos y en los primeros autores de la reforma pedagógica, desarrolló una metodología llamada *Erlebnispädagogik* (pedagogía experiencial), basada en los siguientes pilares (Rose y Sánchez, 2008):

- En la base de la concepción está la orientación hacia la acción y el aprendizaje social.
- Los retos han de ser percibidos subjetivamente como difíciles, pero no inalcanzables. Mediante situaciones límite, los participantes son capaces de aprender y valorar sus capacidades y cualidades, y con ello conocerse mejor.
- La experiencia ha de ser global, afectando a las esferas cognitivas, emocionales y en los procesos de toma de decisiones.
- La dinámica de los grupos resultante está basada en planteamientos participativos y orientados hacia la autonomía grupal.
- Las situaciones planteadas y la responsabilidad y autonomía que se le proporciona al grupo han de ser reales.

El *Outward Bound* se extendió por el Reino Unido y después por todo el mundo. En EEUU tuvo una gran implantación y desarrollo. En 1970, diversos educadores adaptaron los principios del *Outward Bound* para desarrollar programas de aventura con alumnos de educación secundaria. El programa se llamó Project Adventure e integraba materias como la educación física, biología, ciencias sociales, historia, lengua, etc. Este programa tuvo un gran éxito y se impulsó como modelo para los centros educativos en EEUU, implantándose en cuatrocientas escuelas de todo el país. Actualmente el programa *Project Adventure* se continua aplicando y ha generado la metodología denominada *Adventure Education*:

- **Adventure Education** se puede traducir como la educación a través de la aventura y consiste en educar mediante experiencias directas de “aventura” que envuelva a la persona de forma global, con consecuencias reales. Se utilizan las actividades físicas en el medio natural en la propia naturaleza o adaptadas a espacios urbanos, en las que está presente la percepción de riesgo subjetivo y la incertidumbre; y también se utilizan actividades de confianza, iniciativa, presentación, cooperativas, etc. En la actualidad, este programa se aplica tanto en la educación formal (dentro de la asignatura de educación física), como en la educación no formal (campamentos de verano, actividades extraescolares, etc.) (Prouty y cols., 2007).
- Otro programa relevante que utiliza la educación experiencial y las actividades físicas en el medio natural es el **Outdoor Education**. Es un método de enseñanza-aprendizaje que enfatiza en las experiencias directas multisensoriales; tiene lugar en la naturaleza al aire libre y utiliza un enfoque integrado para el aprendizaje que engloba la naturaleza, la comunidad y los entornos del individuo (Gilbertson y cols., 2006).

Smith, Carson, Donaldson y Masters (1963, citados en Ewert y Garvey, 2007) definen el Outdoor Education como:

un medio de mejora curricular a través de experiencias al aire libre. No es una disciplina independiente con objetivos prescritos como las matemáticas y la ciencia, sino que es simplemente un clima de aprendizaje que ofrece oportunidades para la experiencia directa con la naturaleza, para identificar y resolver los problemas de la vida real, para la adquisición de las habilidades con las que disfrutar la vida, para la consecución de los conceptos e ideas acerca de los recursos humanos y naturales y para meternos de nuevo en contacto con los aspectos de la vida en nuestras raíces una vez fueron firmemente establecidos. (p. 21)



### 2.4.2. Bases teóricas de la pedagogía de la aventura

La pedagogía de la aventura es una metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, que consiste en educar mediante experiencias directas a través de actividades físicas en el medio natural (y/o mediante actividades de reto/aventura), en la naturaleza o en entornos urbanos, con la finalidad de contribuir al proceso de humanización de las personas (tanto del alumno como del educador).

Esta metodología ha sido desarrollada, en la última década, por Manuel Parra, Carlos Rovira y un grupo de profesores de educación física (como Guadalupe Domínguez, Luis Jiménez o Pablo Caballero, entre otros), ante la necesidad de abordar en la educación primaria y secundaria el bloque de contenidos de actividades físicas en el medio natural, con una finalidad educativa. Se ha aplicado en distintos niveles de la educación formal (primaria, secundaria, bachillerato, universidad), en la educación no formal (campamentos de verano, actividades extraescolares), en el ámbito de las empresas de turismo activo (rutas de senderismo, campamentos, etc.) y con otros contenidos (otro tipo de actividades físicas).

La finalidad de la pedagogía de la aventura es contribuir al desarrollo personal y social de las personas a través de las actividades físicas en el medio natural; o dicho de otra forma, contribuir al proceso de humanización. Se persigue educar “en” y sobre todo “a través” de las actividades físicas en el medio natural y las actividades de reto/aventura (Parra y cols., 2009).

A su vez tiene dos objetivos secundarios, pero igualmente importantes:

- Ser capaces de encarar propuestas de reto/aventura y sensaciones cada vez más complejas, más adrenalíticas, en las que haya que controlar más sensaciones; en las que sea más difícil mantener una equidad entre emoción, corporeidad e inteligencia; en las que el entorno sea más cambiante y ofrezca un mayor grado de incertidumbre. De esta manera, aprendemos a gestionar las emociones y a enfrentarnos e imaginar cómo actuaríamos ante retos personales/sociales cada vez mayores.
- Procurar de igual manera, que seamos capaces de seguir estremeciéndonos con actividades que atesoren umbrales de sensación bajos y que lo sigamos haciendo cuando éstos sean aún más bajos, para que aprendamos a disfrutar de la cotidianidad de los deportes y de la vida en sí, que normalmente no están plagadas de grandes acontecimientos, sino de sucesos nimios y en ocasiones repetitivos.

Los principios en los que se basa la pedagogía de la aventura son los que se presentan en el siguiente Cuadro 2.17 (basado en Parra y cols., 2009).

**Cuadro 2.17.** Principios de la pedagogía de la aventura (basado en Parra y cols., 2009).

El aprendizaje se construye a través de la experiencia. Partimos de la vivencia de unas experiencias planificadas, para asimilar, por medio de la reflexión, aspectos conceptuales, tomar conciencia del comportamiento, etc.; en definitiva, construir el aprendizaje.
El proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un reto para el profesor, con la finalidad de contribuir al desarrollo personal y social de los alumnos y al suyo propio.
La puesta en práctica de las actividades y de la propia metodología requiere de formación previa y continua del profesor.
La aplicación de un programa educativo mediante la pedagogía de la aventura requiere de un proceso de planificación previo, en el que se establezcan objetivos concretos, actividades/experiencias planificadas y un sistema de evaluación.
Se mima la creación de un clima positivo que proporcione las condiciones de seguridad psicológica/física y de confianza adecuadas. El establecimiento de normas de convivencia o la resolución de conflictos, de forma dialogada y autónoma por parte de los alumnos, son herramientas fundamentales para conseguir un clima positivo.
Se fomenta la interacción mediante la actuación planificada del profesor. Crear canales de comunicación entre el profesor y los alumnos o diseñar actividades donde sea necesario cooperar son algunos de las acciones que debe realizar el profesor.
Diseñar y aplicar actividades, espacios y materiales que inviten a aprender. Se trata de conseguir que los alumnos estén motivados por participar en las actividades.
Las actividades han de implicar a los participantes de forma global, involucrando al mismo tiempo la parte intelectual, emocional, social y física.
Las actividades se presentan en forma de reto con múltiples soluciones, que el alumno debe superar por medio de la búsqueda de soluciones, investigando, experimentando, siendo creativo, etc.
Las actividades físicas en el medio natural y las actividades de reto/aventura presentan un contexto privilegiado para conseguir el desarrollo personal y social de los alumnos.
El alumno se siente el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje al tener oportunidades de elección y de voz durante todos los momentos pedagógicos: antes, durante y después de las actividades. El alumnado toma las riendas de su propio aprendizaje, asumiendo un mayor nivel de responsabilidad.
Durante las actividades el alumno experimentará el éxito y el fracaso, aportando ambas situaciones experiencias de aprendizaje positivas.
A lo largo del proceso de aprendizaje experiencial, el alumno participa activamente en el planteamiento de preguntas, investigando, experimentando, resolviendo problemas, asumiendo la responsabilidad, siendo creativo, curioso y construyendo el significado.
El profesor tiene una labor de acompañante del proceso de aprendizaje del alumno, mediante el establecimiento de actividades/experiencias adecuadas, plantear problemas, establecer límites, apoyar a los estudiantes, asegurar la seguridad física y emocional y facilitar el proceso de aprendizaje.

### 2.4.3. Los pasos metodológicos

La puesta en práctica de la pedagogía de la aventura requiere tener en cuenta los pasos metodológicos (Figura 2.16) que la componen y que pueden ser aplicados en distintos momentos del proceso. Estos pasos clasifican las actividades tomando como referencia las actitudes/valores que se quieren trabajar (objetivos) y las relaciones personales dentro del proceso de formación de un grupo. La aplicación de cada uno de los pasos metodológicos permite incidir en la consecución de unos valores determinados.

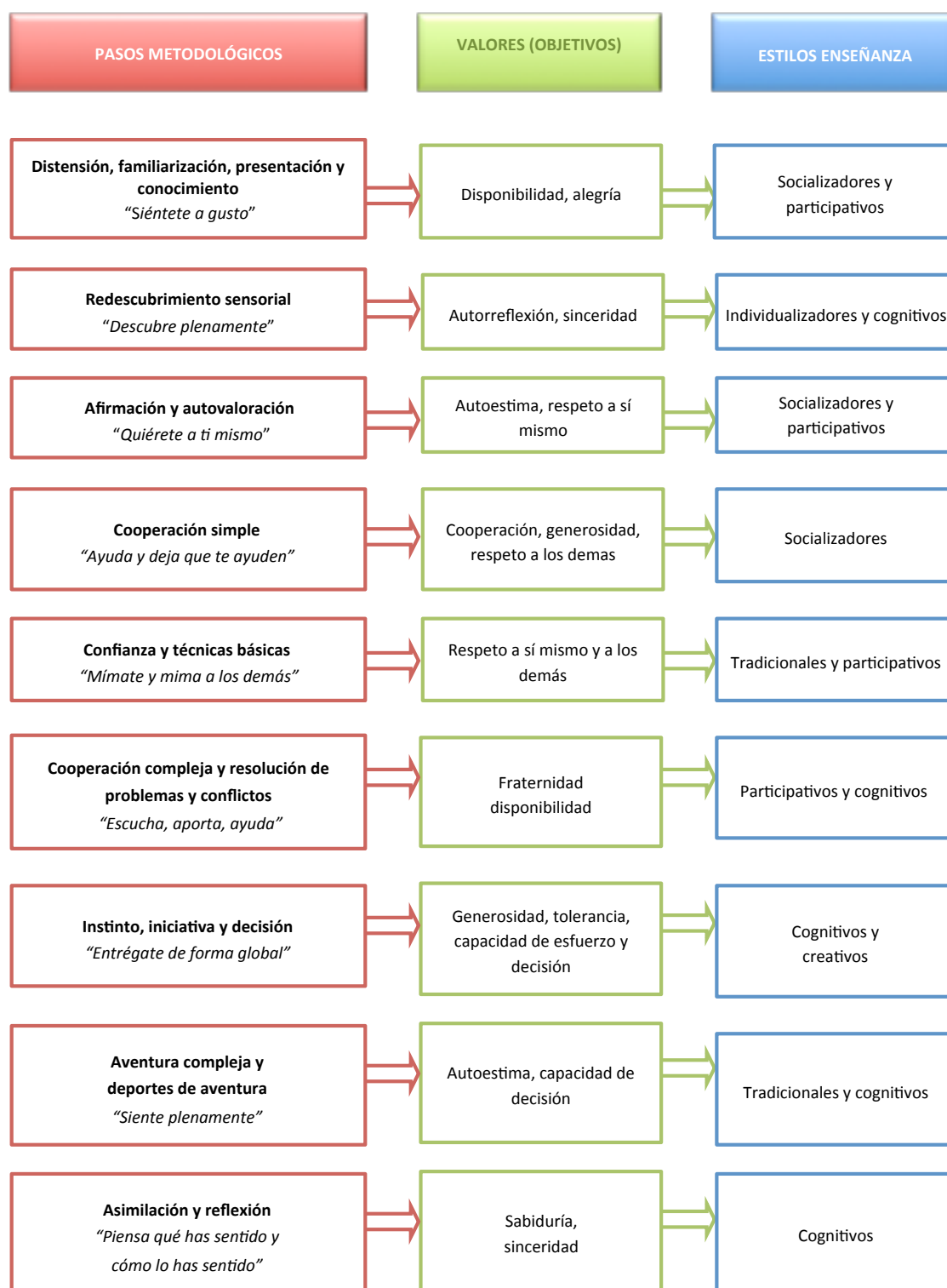
A la hora de ponerlos en práctica en el aula, el profesor elegirá los estilos de enseñanza (siguiendo la clasificación de Sicilia y Delgado, 1993) más adecuados en función de las características del alumnado, los objetivos educativos, contenidos de enseñanza y la evaluación, así como la disponibilidad de material e instalaciones. Cada uno de los pasos, a su vez, se relaciona de forma más directa con uno o varios estilos, en función de los valores que se pretenden desarrollar. Del mismo modo, la elección de la estrategia (global, analítica y sus modificaciones) dependerá de las actividades de aprendizaje programadas para la adquisición y desarrollo de las habilidades concretas.

La pedagogía de la aventura se estructura en nueve pasos metodológicos. Por lógica, seremos más efectivos si los abordamos en orden, ya que en su secuenciación hemos tenido en cuenta:

- La progresión en la formación del grupo: conocimiento, conflicto, cohesión, desempeño y disolución.
- Las fases que se dan en la interacción.
- La progresión en la percepción, asimilación y comprensión de las emociones que provocan las actividades.

Sin embargo, es posible encadenarlos en la sucesión que queramos, según los intereses y circunstancias. Lo importante es tener presente qué es lo que podemos alcanzar con cada uno y recurrir a ello, cuando mejor encaje en nuestra planificación.

De igual forma, es importante señalar que el paso 9, actividades de reflexión y asimilación, es el que da sentido formativo a todo el proceso y se torna imprescindible que exista, si queremos que los participantes no se conviertan, como apuntábamos en la introducción, en meros consumidores de sensaciones. También el paso 3, de actividades de afirmación y autovaloración, tiene especial importancia, porque los objetivos que persigue, sustentan el resto del proceso: sin querernos a nosotros mismos, difícilmente podemos estar alegres, o ayudar y cuidar a los demás, o afrontar actividades de aventura con diferentes niveles de dificultad.



**Figura 2.16.** Pasos metodológicos de la pedagogía de la aventura (Parra y cols., 2009).

Por otra parte, no hay ninguna actividad estanca o pura, que no tenga características de varios pasos metodológicos a la vez. Esto quiere decir que si hago una actividad de desinhibición, dentro del primer paso, con toda seguridad trabajaré aspectos de otros pasos metodológicos, como el 2, descubrimiento sensorial o el 3, afirmación y autoestima. De nuevo, en la reflexión final debemos acotar y dirigir la atención de lo acontecido hacia los objetivos que nos hemos marcado en la sesión.

A continuación se presenta la descripción resumida de cada uno de los nueve pasos metodológicos (Parra y cols., 2009).

#### **2.4.3.1. Primer paso metodológico: actividades de presentación, distensión, familiarización y conocimiento**

“**Siéntete a gusto**” es la pauta común de los cuatro tipos de actividades que conforman este paso metodológico, con el que pretendemos favorecer el conocimiento y la interacción entre las personas que forman parte del grupo y el medio que les rodea.

- Las **actividades de presentación** son dinámicas de grupo que permiten conocer los nombres de las personas que forman parte de la sesión.
- Los **juegos de distensión** son aquellos que nos permiten relajar la tensión del grupo, liberar energía, divertirse y estimular el movimiento; por medio de danzas o canciones de imitación y repetición.
- Las **actividades de familiarización** en cambio, facilitan el acercamiento a los espacios y materiales que estarán presentes en la sesión. Para ello, utilizamos juegos de búsqueda, indagación e interacción con el material y el espacio.
- Por último, las **actividades de conocimiento** provocan una interacción más profunda entre las personas, por medio de juegos en los que las personas intercambian información sobre aspectos personales (aficiones, intereses,...).

El objetivo principal es crear un ambiente agradable (Figura 2.17), que favorezca sentirse a gusto, gracias a la creación de canales de comunicación entre los participantes entre sí y con el dinamizador.



**Figura 2.17.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 1: “mi pozo”.

### 2.4.3.2. Segundo paso metodológico: actividades de redescubrimiento sensorial y desarrollo de habilidades básicas

**“Descubre plenamente”** es la pauta común de los dos tipos de actividades que conforman este paso metodológico, con el que pretendemos despertar los sentidos de los participantes, reconocer las sensaciones percibidas y después interactuar con el medio que les rodea.

- Las actividades de **redescubrimiento sensorial** son actividades de descubrir la clave, en la que los participantes no reciben una explicación de lo que hay que hacer, deben descifrarlas por medio de técnicas de ensayo- error, la práctica, la observación, etc.
- En el otro grupo de actividades tratamos de abordar el desarrollo de las **habilidades físicas básicas** necesarias en las actividades en la naturaleza, para que se experimenten de forma global, por medio de materiales y espacios que invitan a aprender, a través de la indagación y la búsqueda.

En definitiva, el objetivo principal es poner en marcha el mecanismo de exploración de las sensaciones propias (Figura 2.18) mientras nos enfrentamos a un reto cognitivo o motriz.



**Figura 2.18.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 2: “cabuyería recreativa con ojos cerrados”.

### 2.4.3.3. Tercer paso metodológico: actividades de afirmación, autovaloración individual o colectiva

**“Quiérete a ti mismo”** es la premisa común de los dos grupos de actividades que conforman este paso metodológico, con él pretendemos hacer explícitos aquellos factores positivos del grupo de participantes, creando un ambiente en el que todos se sientan a gusto, en el que puedan mostrar su valía gracias a la superación de los diferentes retos y actividades, que favorezcan el autoconocimiento individual y la afirmación de sus diferentes capacidades.

En los deportes de aventura gran parte de las sensaciones de riesgo se ven mitigadas por la confianza que se posee en la tecnología, el material empleado o bien en

la confianza en las propias posibilidades, en el conocimiento del yo y su potencialidad. Los practicantes son conocedores por tanto de los posibles peligros que han de afrontar cuando los realizan pero también son conscientes de sus propias capacidades. De tal manera consideramos importantísimo trabajar, antes de enfrentarse a ellas, las capacidades de afirmación y autovaloración personales.

- Gracias a las **actividades de afirmación** se refrendan los diferentes valores, actitudes y creencias que poseen los individuos y el grupo. En ocasiones se descubren porque no las conocen, en otras se reafirman y refuerzan. Por medio de ellas aprenden a tener criterio propio, a no dejarse influenciar por el grupo o la situación, actuando en plena autenticidad, sin engañarse y siendo absolutamente sinceros con su pulso vital, sus pretensiones y deseos.
- Por medio de las **actividades de autovaloración** se toma conciencia de las propias capacidades y cualidades personales, evidenciándose al enfrentarlas a las de sus iguales. En la naturaleza no encontramos espejos que reflejen nuestra manera de ser, es gracias a la interacción con el medio físico y social cuando somos capaces de conocernos. Toma una importancia vital, por tanto, las interrelaciones en un ambiente cordial y divertido, que se convierte de por sí en un señuelo atractivo, para enfrentarnos a la tarea de conocer cómo somos y valorarnos adecuadamente.

En estos juegos (Figura 2.19) se pone énfasis en el reconocimiento y análisis de las propias capacidades y en advertir y estimar las cualidades de los demás.



**Figura 2.19.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 3: “salida de la cueva”.

#### **2.4.3.4. Cuarto paso metodológico: actividades de comunicación y cooperación simple**

“**Ayuda y deja que te ayuden**” es la pauta común de los dos tipos de actividades que conforman este paso metodológico, con el que pretendemos que aprendan a resolver de manera grupal diferentes retos sencillos en los que es necesario atender las reglas básicas de comunicación y de resolución de pequeños conflictos.

- Las **actividades de cooperación simple** parten del establecimiento de un reto en el que el grupo tiene un objetivo común y donde es necesario que todos los miembros participen para superarlo. Los retos que se plantean tienen múltiples soluciones, por lo que se generan situaciones en las es imprescindible que los participantes se comuniquen y desarrollen la creatividad grupal.
- El otro tipo de actividades se centran en el desarrollo de la **comunicación interpersonal**. Pretenden abrir los diferentes canales de comunicación, favoreciendo el hábito por la escucha activa, el diálogo, la negociación y por el placer de intercambiar opiniones con los demás.

En definitiva el objeto principal es aprender a aplicar estrategias grupales a través del desarrollo de habilidades sociales como la asertividad o la empatía (Figura 2.20) Asimilar esta forma de actuar será imprescindible en la práctica de las actividades en el medio natural y los deportes de aventura.



**Figura 2.20.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 4: “que el cielo no caiga sobre nuestras cabezas”.

#### 2.4.3.5. Quinto paso metodológico: actividades de confianza y técnicas básicas

“**Mímate y mima a los demás**” es la premisa común de los dos tipos de actividades que conforman este paso metodológico, con el que pretendemos aumentar la confianza en los demás, con uno mismo, con el entorno y con los materiales deportivos y técnicas básicas de los deportes de aventura (Figura 2.21).

En las **actividades de confianza** se proponen retos colectivos, donde algunos miembros del grupo asumen el rol principal que lleva implícito cierto riesgo y que deben superar mediante el trabajo colaborativo y el compromiso de cuidarnos todos.

Las **actividades de técnicas básicas** consisten en realizar juegos donde se introducen materiales y técnicas deportivas sencillas (como la cabuyería, montaje de mochilas, etc.), para poder acometer de forma más segura y progresiva un acercamiento a los deportes de aventura.





**Figura 2.21.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 5: “la araña”.

#### **2.4.3.6. Sexto paso metodológico: actividades de cooperación compleja y de resolución de problemas**

“Escucha, aporta ayuda” es la pauta común que presentan las actividades de este paso metodológico (Figura 2.22), con las que pretendemos aventurarnos en propuestas de un mayor grado de dificultad a las que encontramos en el paso metodológico de cooperación simple y comunicación.

Implican tres aspectos importantes. Por un lado, la comunión adecuada y correcta de las ideas, por otro lado, el esfuerzo para solucionar la dificultad del reto. En tercer lugar, requieren de una gran calidad comunicativa entre el grupo, para arbitrar los diferentes conflictos que van surgiendo en el proceso de resolución.

Las actividades de este paso, se presentan en forma de retos que provocan situaciones en las que los participantes tienen que poner en marcha pensamiento consecuencial, es decir, tienen que ser capaces de visualizar la solución como una secuencia de acciones con sus consecuencias, antes de ponerla en práctica. Por tanto, el éxito en estos retos es el resultado de la planificación de la respuesta, no de la puesta en práctica de acciones espontáneas.

- Las **actividades de cooperación compleja**, al igual que las de cooperación simple, parten del establecimiento del reto en el que el grupo tiene un objetivo común y donde es necesario que todos los miembros participen para conseguir superar la prueba. Sin embargo, los retos que se plantean, en esta ocasión, tienen pocas soluciones y la comunicación se torna imprescindible, el compromiso personal y grupal debe ser más íntimo en busca de, al menos, una solución válida.

Implican un análisis profundo de la solución, tanto de los medios materiales como de los recursos humanos, para ser capaces de aprovechar al máximo la potencialidad de los miembros del grupo y optimizar los recursos disponibles.

- Las **actividades de resolución de problemas** simulan situaciones de conflicto para que los participantes busquen y apliquen recursos para solucionarlos, con el objeto de entrenar habilidades prosociales y que consigan establecer relaciones positivas en la sociedad. Utilizan como herramienta metodológica principal los juegos de roles, los juegos de simulación y los dilemas morales.



**Figura 2.22.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 6: “el santo grial”.

#### 2.4.3.7. Séptimo paso metodológico: actividades de instinto, iniciativa y decisión

“**Entrégate de forma global**” es la pauta común de los dos tipos de actividades que conforman este paso metodológico. Las propuestas movilizan aspectos primarios e instintivos con las que pretendemos que los participantes respondan intelectual, emocional y corporalmente en perfecto equilibrio y en pleno esplendor.

- Las **actividades de instinto** utilizan fundamentalmente juegos de simulación y de rol, que se convierten en auténticos hilos conductores de la sesión y que persiguen la implicación emocional de los participantes. Son actividades que llevan implícitas un contacto físico intenso y gran interacción, con un componente de riesgo objetivo que no dejan indiferente a nadie (participen o no en las mismas), imprimiendo un recuerdo en los participantes que normalmente se traduce en ganas de jugar otra vez.
- El otro tipo de actividades entrañan desafíos de corta duración y gran intensidad, implican “lanzarse al vacío”. Se les llama **juegos de iniciativa y decisión** porque requieren el arrojo de los participantes. Sin embargo, las ganas de jugar no son suficientes y es necesario el análisis previo de la situación y de las propias capacidades para implicarse en el juego. También hay que tener en cuenta las posibles consecuencias de las acciones propias, para no hacerse daño a uno mismo o a los demás.

Permiten reproducir el contacto más íntimo que tenemos con la naturaleza, cuando hacemos deportes de aventura en los que a veces la incertidumbre es grande (Figura 2.23). La respuesta ha de ser global, plena y de donde, al igual que ocurre con las actividades en la naturaleza, vuelves marcado emocionalmente y normalmente atesoras algún recuerdo físico o intelectual.



**Figura 2.23.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 7: “saltar la muralla”.

#### **2.4.3.8. Octavo paso metodológico: actividades de aventura compleja y deportes de aventura**

“**Siente plenamente**” es la pauta común de los dos tipos de actividades que conforman este paso metodológico. Con ellas pretendemos que los participantes asuman la responsabilidad de la práctica, en un entorno natural o semiartificial, donde se utilizan situaciones de riesgo aparente o real, y en el que es necesario, por tanto, poner en juego lo asimilado en los anteriores pasos metodológicos.

- Las **actividades de aventura complejas** son aquellas prácticas motrices con un componente lúdico, recreativo, en donde el individuo actúa de forma global, en el que es necesario intervenir cumpliendo, de manera exquisita, los diferentes protocolos de seguridad por parte de todos los participantes y en el que el medio natural no ejerce una influencia determinante. Se pueden o no proponer en la naturaleza, adaptando el escenario de juego y las reglas.
- Los **deportes de aventura** se practican en contacto directo con el medio natural, sometiéndose a la incertidumbre propia del entorno. Gracias a ellos vivimos una aventura imaginaria, en las que sentimos emociones y sensaciones hedonistas de carácter global. Existe normalmente un deslizamiento, aprovechando las energías de la naturaleza y la utilización de artefactos tecnológicos, por todo tipo de superficies.

En definitiva, el objetivo principal es enfrentarse directamente a las actividades más complejas y deportivas que se desarrollan en contacto con un medio natural cambiante (Figura 2.24).



**Figura 2.24.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 8: escalada en roca.

#### 2.4.3.9. Noveno paso metodológico: actividades de asimilación y reflexión

“Piensa lo que has sentido y cómo lo has sentido” es la pauta común de los dos tipos de actividades que conforman este paso metodológico, con el que pretendemos tomar conciencia, entender y aprovechar lo que ha sucedido en la puesta en práctica de las diferentes actividades (es decir, del resto de pasos metodológicos), por medio de una reflexión individual y/o colectiva.

- Las **actividades de asimilación** permiten entender lo qué ha sucedido, cómo se han sentido y sienten.
- Las **actividades de reflexión** facilitan el análisis de lo sucedido, buscando la relación entre sus comportamientos y los principios morales que subyacen. Permiten establecer una valoración personal siendo conscientes de la repercusión que tienen las decisiones y los actos asociados.

Es el paso metodológico que da sentido al proceso educativo, donde más allá de jugar por jugar, por medio de la reflexión intentamos contribuir al proceso de humanización del alumnado (Figura 2.25). La presencia de este grupo de actividades es clave, al ser el nexo de unión entre los pasos metodológicos; la consecución de los objetivos de los mismos se consigue, en gran medida, durante la reflexión de las propias experiencias.



**Figura 2.25.** Ejemplo de actividad del paso metodológico 9: reflexión grupal.

#### 2.4.4. Características claves de las actividades

A la hora de diseñar y poner en práctica las actividades de los distintos pasos metodológicos, se propone una estrategia que consiste en integrar una serie de características o de atributos en las actividades con un doble objetivo: favorecer el éxito de la actividad y aplicar los principios de la metodología en las actividades. Las características o atributos se exponen en el Cuadro 2.18 (Parra y cols., 2009).

**Cuadro 2.18.** Características comunes de las actividades según la pedagogía de la aventura (Parra y cols., 2009).

RETO	COOPERACIÓN/INTERACCIÓN
<p>La actividad se presenta en forma de desafío/reto que han de superar, adaptado a sus capacidades. El alumno ha de resolver el problema a través de su propia experiencia.</p> 	<p>La superación del reto pasa por cooperar por un objetivo común. Todos han de participar, asumiendo cada uno un rol que les permita estar a gusto y afianzar su identidad personal.</p> 
TAREAS ABIERTAS	GLOBALIDAD
<p>Los retos han de ser sencillos, con pocas reglas, de fácil organización y con múltiples soluciones, para que fomenten la investigación, creatividad y la experimentación.</p> 	<p>La actividad implica a los participantes de forma global: a nivel intelectual, física, social y especialmente emocional. Es esencial para interiorizar la vivencia y que esta se convierta en educativa.</p> 
GESTIONAR EL ÉXITO/FRACASO	HILO CONDUCTOR
<p>El éxito y el fracaso forman parte de las actividades y son igualmente educativos. Poner en valor el hecho de tener vivencias positivas, en la propia experiencia, que les permita descubrirse emocionalmente.</p> 	<p>Envolver la actividad en un hilo conductor que relacione unas con otras, permite dar un sentido al proceso y crear un clima que invita a la creatividad, a la imaginación y a participar.</p> 



### 2.4.5. Estructura de la sesión

La estructura de la sesión que emplea la pedagogía de la aventura se basa en la que propone Vaca (2008) desde el tratamiento pedagógico de lo corporal y Montávez y Zea (1998) desde la recreación expresiva. Las partes que la componen son las siguientes (Parra y cols., 2009):

- **Momento de encuentro / saludo:** como en todo proceso de comunicación, el primer paso es saludarse y saber cómo están los demás ese día; por tanto, llevaremos a la práctica, al inicio de la sesión, actividades del primer paso metodológico (“siéntete a gusto”: actividades de distensión, familiarización, presentación y conocimiento). Los alumnos se agrupan en círculo y el profesor da la información sobre el objetivo y contenido de la sesión y organiza la primera actividad.
- **Construcción del aprendizaje / espacio de creación:** es el momento central de la sesión, donde se realizan las actividades principales. Aplicaremos los pasos metodológicos atendiendo al contenido; en función de este vamos a utilizar una organización que permita trabajar de forma individual, en pequeños grupos o en gran grupo. El profesor evolucionará por el aula de forma que pueda tener una visión general de toda la clase, prestará atención a los elementos de seguridad e intentará interaccionar con todos los alumnos.
- **Reflexión grupal / despedida:** los alumnos se agrupan en círculo y se analizan aspectos destacados de la sesión, relativos a actitudes y conceptos que surjan de la práctica, donde aplicamos el último paso metodológico (“piensa qué has sentido y cómo lo has sentido”: asimilación y reflexión). Se realizan distintas técnicas de reflexión, donde el profesor incide sobre las actitudes y valores que han aparecido (en relación con los objetivos previamente establecidos). Como en cualquier proceso comunicativo, nos despedimos afectivamente de nuestros alumnos hasta la próxima sesión.

### 2.4.6. Sumario

La pedagogía de la aventura es una metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, que consiste en educar mediante experiencias directas a través de actividades físicas en el medio natural (y/o mediante actividades de reto/aventura), en la naturaleza o en entornos urbanos, con la finalidad de contribuir al proceso de humanización de las personas (tanto del alumno como del educador).

Por lo tanto, es una metodología específica para abordar las actividades físicas en el medio natural con una finalidad educativa.

Esta metodología va a formar parte del programa de intervención diseñado y aplicado en el presente estudio, para posibilitar el tratamiento pedagógico específico de las actividades físicas en el medio natural. A partir de los principios teóricos y los distintos componentes de la Pedagogía de la aventura (pasos metodológicos, características de las actividades, estructura de la sesión), se han elaborado una serie de estrategias metodológicas específicas, que permitirán educar “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural.

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**





## CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

El tercer capítulo, denominado marco metodológico, tiene el objetivo de exponer, en profundidad, cómo se ha aplicado el método científico en el estudio: el diseño de la investigación, las variables, las fases, el diagnóstico del problema, el programa de intervención, la formación del profesorado, la implementación del programa, los instrumentos de evaluación, la recogida de datos y el análisis de los datos.

### 3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se ha realizado mediante un diseño cuasi-experimental (grupo experimental y grupo control) combinado con el estudio de casos, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas.

Las metodologías mixtas, presentan un gran interés para la evaluación de programas educativos, al ofrecer la posibilidad de complementar los datos numéricos obtenidos con una descripción y contextualización; aumentando la potencia de ambos métodos (Sánchez, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2003; Anguera, 2008). Tashakkori y Teddlie (2003, p. 5), señalan un creciente aumento de las metodologías mixtas en los estudios de ciencias sociales y comportamentales, describiendo este auge como “el tercer movimiento metodológico”.

En esta línea, Cook y Reichardt (1986), consideran que el uso de ambas metodologías potencian la investigación, en el sentido de:

- Posibilitar la atención de múltiples objetivos que se pueden dar en una investigación.
- Potenciar la vigorización mutua de los dos tipos de procedimientos, brindando puntos de vista y percepciones que ninguno por separado podría ofrecer.
- Contrastar resultados posiblemente divergentes, obligando a razonamientos más depurados.

En relación a los estudios que han aplicado los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física y en concreto los programas de responsabilidad de Hellison, distintos investigadores recomiendan la utilización de forma conjunta de la metodología cuantitativa y cualitativa, al proporcionar diferentes puntos de vista sobre el objeto de estudio (Kahne y cols., 2001; Hayden, 2010; Hellison y Walsh, 2002; Petitpas y cols., 2005; Gordon, 2007; Walsh, 2007; Wright y Burton, 2008; Li y cols., 2008; Escartí y cols., 2010a; Wright y cols., 2010).

La complementariedad que aporta el uso de ambas metodologías, debe estar guiada por el proceso de triangulación, eje indispensable en el contraste de resultados obtenidos (Sánchez, 2003). Será durante el apartado de análisis de los datos, donde se profundice en este asunto.

Por tanto, al igual que otras investigaciones sobre el programa de responsabilidad de Hellison (Gordon, 2007; Walsh, 2007; Escartí y cols., 2010a y 2010b; Marín, 2011), el estudio realizado combina el diseño cuasi-experimental y el estudio de casos, describiéndose a continuación.

### **3.1.1. Diseño cuasi-experimental**

El uso del diseño cuasi-experimental es minoritario entre las investigaciones que han utilizado el programa de responsabilidad de Hellison, pero en los últimos años han aumentado los estudios que lo aplican, especialmente en España (Cechini y cols., 2008; Escartí y cols., 2010a y 2010b; Wright y cols., 2010). Numerosos investigadores demandan aumentar la contrastación cuantitativa, mediante la incorporación de diseños cuasi-experimentales, que ofrezcan otra visión sobre la eficacia del programa de responsabilidad (Hellison y Walsh, 2002; Petitpas y cols., 2005; Sandford y cols., 2006; Li y cols., 2008; Escartí y cols., 2010a).

El diseño cuasi-experimental se puede definir como un “método que no realiza una selección y organización al azar de los participantes y trata de ajustar la configuración del diseño al mundo real, sin dejar de controlar la mayor cantidad de amenazas sobre la validez interna como sea posible” (Thomas y Nelson, 1990, p. 312).

Permite comparar los efectos producidos por el programa de responsabilidad, entre los alumnos del grupo experimental y los del grupo control; ofreciendo una gran validez interna y credibilidad (Gordon, 2007). Y se centra en comprender la relación entre las causas y los efectos, aunque sin llegar a la potencia de los estudios experimentales (Salkind, 2000).

En el presente estudio, se ha utilizado el diseño cuasi-experimental para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos participantes, a través del análisis de medidas repetidas pre-test (evaluación inicial) y pos-test (evaluación final) del grupo experimental y grupo control.

### **3.1.2. Estudio de casos**

El estudio de casos es un método muy utilizado en investigaciones que han aplicado el programa de responsabilidad de Hellison, considerado adecuado porque permite conocer el proceso que han seguido los participantes y su relación con los resultados, se adapta al contexto de los estudios (actividades extraescolares, centros de menores, etc.) y ofrece flexibilidad ante imprevistos que alteren la investigación (Hammond-Diedrich y Walsh, 2006; Schilling y cols., 2007; Walsh, 2008; Pardo, 2008; Wright y Burton, 2008; Walsh y cols., 2010).

El estudio de casos se define como “el análisis y descripción holística e intensiva de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Merriam, 1998, p. 27).

El rasgo principal que distingue este tipo de investigación es que enfatiza la integridad o totalidad de los sistemas que están siendo investigados (Sevillano, 2003).

Este método facilita la comprensión profunda de una realidad que es singular e irrepetible, atendiendo a la sutileza y complejidad del caso (Vázquez, 2002). Otorga la misma importancia al proceso y a los resultados, y utiliza fuentes de información que ofrecen un conocimiento más completo del proceso (Hellison y Walsh, 2002).

Se utilizó el estudio de casos para determinar la percepción de los alumnos y profesores, del grupo experimental, sobre los aprendizajes producidos por el programa y la opinión sobre el mismo, combinando instrumentos cualitativos y cuantitativos.

La fidelidad de la implementación se evaluó exclusivamente en los profesores del grupo experimental, por lo que también se analizó desde la perspectiva de estudio de casos y con instrumentos cualitativos y cuantitativos.

### 3.2. VARIABLES DEL ESTUDIO

Las variables que se observaron en el estudio, se dividen en variable independiente, variables dependientes, variables sobre la fidelidad de la implementación y variables extrañas o contaminantes. A continuación se describe cada una de ellas, así como los instrumentos empleados para evaluarlas (Figura 3.1).

**3.2.1. Variable independiente:** programa de responsabilidad personal y social. El programa de intervención se describe en el apartado 3.5.

**3.2.2. Variables dependientes:** se distinguieron cuatro tipos de variables dependientes: efectos del programa sobre los alumnos, percepción del aprendizaje, percepción del programa y fidelidad de la implementación.

- a) Variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos:** son aquellas variables que se han utilizado para evaluar las repercusiones del programa sobre los alumnos del grupo experimental y realizar una comparación con la evolución del grupo control, medidas antes y después de la intervención.
- **Responsabilidad personal y social:** se valoró a través del cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ).
  - **Autonomía:** se evaluó a través del cuestionario de autonomía para adolescentes (Adolescent Autonomy Questionnaire; AAQ).
  - **Habilidades sociales:** se valoró mediante el cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY).

- **Empatía:** se evaluó por medio del cuestionario de índice de reactividad interpersonal (IRI).
- **Conducta prosocial:** se valoró a través del cuestionario de conducta prosocial (PB).
- **Clima de aula:** se evaluó mediante el cuestionario de clima social de aula (CSA).

VARIABLES			INSTRUMENTOS		
INDEPENDIENTE	PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL		Cuestionarios	Entrevistas	Diarios
DEPENDIENTES	EFECTOS DEL PROGRAMA	Responsabilidad personal y social	PSRQ		
		Autonomía	AAQ		
		Habilidades sociales	MESSY		
		Empatía	IRI		
		Conducta prosocial	PB		
		Clima social de aula	CSA		
	PERCEPCIÓN APRENDIZAJE	Percepción alumnado	EAA-A	EA	
		Percepción profesorado	EAA-P	EP	DP
	PERCEPCIÓN PROGRAMA	Percepción alumnado		EA	
		Percepción profesorado		EP	DP
	FIDELIDAD IMPLEMENTACIÓN	Estrategias generales	TARE		DP DCO
		Estrategias específicas			DP DCO
		Pilares metodológicos	TARE	EA	
EXTRAÑAS CONTAMINANTES	Asistencia		Lista de asistencia a clase		
	Prueba nivel bicicleta		Ruta en bicicleta de montaña		

\* El instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (TARE) es una herramienta de observación.

**Figura 3.1.** Variables del estudio e instrumentos de evaluación.

- b) Variables de percepción del aprendizaje:** se registró la percepción de los alumnos y de los profesores, del grupo experimental, sobre los aprendizajes alcanzados por los integrantes de dicho grupo, al finalizar el programa.
- **Percepción del alumnado sobre su aprendizaje:** se valoró a través del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno (EAA-A), y de la entrevista semiestructurada (EA).
  - **Percepción del profesorado sobre el aprendizaje del alumnado:** se valoró por medio del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor (EAA-P), de la entrevista semiestructurada (EP) y del diario del profesor (DP).

- c) **Variables de percepción del programa:** aglutina aquellas variables que pretenden conocer la opinión del alumnado y el profesorado del grupo experimental sobre el programa, tras su finalización.
- **Percepción del programa del alumnado:** se evaluó a través de la entrevista semiestructurada (EA).
  - **Percepción del programa del profesorado:** se evaluó mediante la entrevista semiestructurada (EP) y el diario del profesor (DP).
- d) **Variables sobre la fidelidad de la implementación:** se analizaron las variables que ofrecen información sobre el proceso de aplicación del programa diseñado, es decir, la fidelidad de la implementación.
- **Estrategias generales:** se evaluó por medio del instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (observación externa) (TARE), del diario del profesor (DP) y del diario de campo del observador (DCO).
  - **Estrategias específicas:** se valoró a través del diario del profesor (DP) y del diario de campo del observador (DCO).
  - **Pilares metodológicos:** se evaluó mediante el instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (observación externa) (TARE), a través del diario del profesor (DP), del diario de campo del observador (DCO) y de la entrevista semiestructurada al alumnado (EA).
- 3.2.3. Variables extrañas o contaminantes:** son aquellas que se analizaron por su posible influencia en los resultados del estudio.
- **Asistencia a las clases:** se registró la asistencia a clase diariamente, a través de las listas de clase que los profesores disponían. Esta variable fue controlada por el profesor principal de cada sesión, registrada al inicio de todas las clases. El criterio de inclusión, en el estudio, como alumno participante fue la asistencia al 90% de las sesiones y a todas las sesiones de control (pre-test y pos).
  - **Prueba de nivel de bicicleta:** al final del primer trimestre se realiza, por primera vez, la prueba de nivel de bicicleta, que consiste en completar un recorrido en bicicleta de montaña prefijado y previamente conocido por los alumnos, en un tiempo determinado. Los alumnos que no superan esta prueba no pueden participar en las sesiones que impliquen realizar una ruta en bicicleta de montaña (planteándoles una actividad alternativa). Cada cierto tiempo durante el segundo y tercer trimestre se vuelve a realizar esta prueba de nivel, para ofrecer

la posibilidad de incorporarse a las salidas en ruta, pero con un nivel físico-técnico mínimo. Esta variable fue controlada por el profesor principal del módulo profesional de conducción de grupos en bicicletas. El criterio de inclusión en el estudio fue superar la primera prueba de nivel de bicicleta planteada al final del primer trimestre del curso.

### 3.3. FASES DEL ESTUDIO

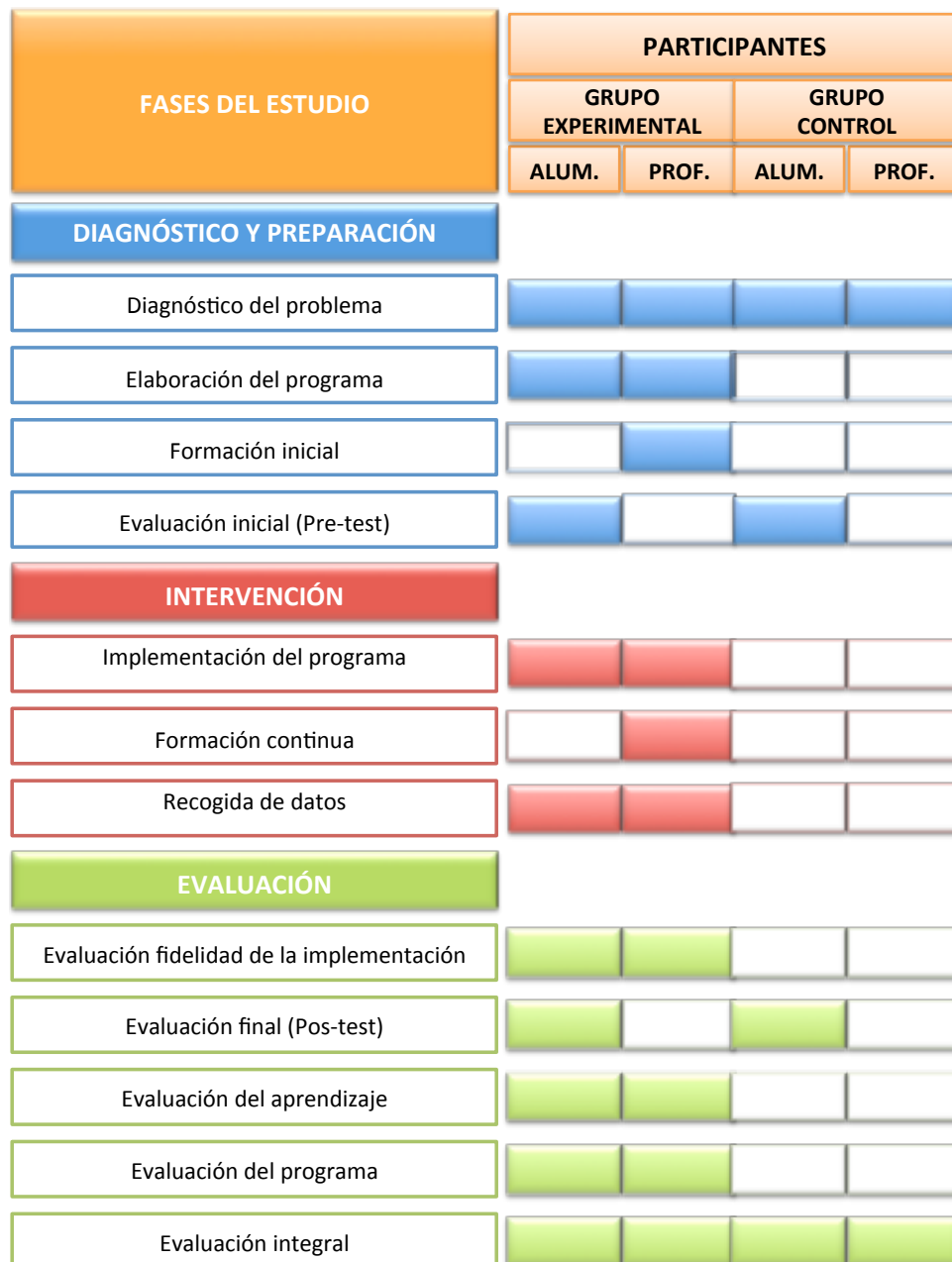
El estudio se llevó a cabo mediante tres fases coherentes con las necesidades de implementar un programa educativo y con las exigencias experimentales. Fijando como eje central la intervención, las fases se dividen en diagnóstico y preparación, intervención y evaluación (Figura 3.2). Las fases y acciones realizadas son las siguientes:

#### a) Diagnóstico y preparación:

- *Diagnóstico del problema:* la primera acción para realizar una intervención educativa es analizar el contexto social.
- *Elaboración del programa de intervención:* tras analizar el contexto y detectar las necesidades formativas, se elaboró el programa de responsabilidad.
- *Formación inicial:* se realizó un curso de formación inicial para los profesores que iban a aplicar el programa de intervención elaborado, con el grupo experimental.
- *Evaluación inicial:* mediante el pre-test, tanto al alumnado del grupo experimental como al de control, se le aplicaron seis cuestionarios donde se recogió información sobre responsabilidad personal y social, autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima de aula.

#### b) Intervención:

- *Implementación del programa:* se aplicó el programa de responsabilidad con el grupo experimental.
- *Formación continua:* durante todo el periodo de intervención se realizó una formación continua con el profesorado que atiende al grupo experimental.
- *Recogida de datos:* para evaluar la fidelidad de la implementación del programa y la percepción de los profesores (del grupo experimental) sobre el proceso, se utilizaron diversos instrumentos de recogida de datos durante la intervención con el grupo experimental.



**Figura 3.2.** Fases, acciones y participantes del estudio.

**c) Evaluación.**

- *Evaluación de la fidelidad de la implementación:* a partir de la información recogida durante el proceso de intervención y mediante un análisis posterior, se determinó la calidad de la implementación.
- *Evaluación final:* mediante el pos-test, tanto al alumnado del grupo experimental como al de control, se le aplicaron de nuevo, los seis cuestionarios donde se recogió información sobre responsabilidad personal y social, autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima de aula.



- *Evaluación del aprendizaje:* se recogió la percepción de los alumnos y profesores, del grupo experimental, sobre los aprendizajes producidos por el programa de intervención.
- *Evaluación del programa:* a través de entrevistas, los profesores y alumnos, del grupo experimental, ofrecieron su opinión sobre distintos aspectos del programa y sobre el proceso de implementación.
- *Evaluación integral:* en la que se realiza un análisis para relacionar los resultados obtenidos a partir de todas las evaluaciones citadas.

### **3.4. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA**

La primera acción para realizar una intervención educativa es analizar el contexto social, con el fin de partir de un diagnóstico sobre las características de los centros, los alumnos, los profesores, etc.; y poder adaptar el programa a las singularidades y necesidades específicas de los participantes (Jiménez, 2000; Vizcarra, 2004). En este apartado se describe el problema, los objetivos de la investigación, los escenarios y participantes del estudio y se analizan las necesidades formativas del grupo experimental.

#### **3.4.1. Descripción del problema**

Los alumnos que cursan el ciclo formativo de CAFD, en su mayoría son jóvenes con edades entre 16 y 19 años, en el que predominan los varones (el 70% aproximadamente), entre los que es usual haber tenido un bajo rendimiento académico previo, presentan poca motivación por los estudios y rechazo al sistema educativo, tienen dudas en cuanto al ámbito profesional al que se quieren dedicar en el futuro, con escasez de oportunidades para participar en actividades en las que se sientan implicados de forma significativa, con falta de referentes adultos que se preocupen por ellos, etc. (jóvenes socialmente desfavorecidos). Este alumnado precisa una enseñanza fundamentada en la adquisición de competencias personales y sociales, para poder adquirir de forma conjunta, las competencias profesionales propias del título de CAFD.

Respecto al profesorado que imparten el grueso de módulos formativos del título de CAFD, son licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que presentan una formación inicial deficitaria en el ámbito de las AFMN (aunque suele ser compensada con la realización de cursos de formación continua), que tienen una falta de experiencia profesional en el sector y una escasa formación en la enseñanza de competencias personales y sociales. Los profesores necesitan una formación específica en programas de intervención contrastados, estrategias metodológicas específicas,

recursos didácticos, pautas de resolución de conflictos, etc., que les capacite para realizar una intervención didáctica que englobe la enseñanza de la responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo, etc. (competencias personales y sociales), a la vez que aprendizajes técnicos propios de las AFMN (competencias profesionales).

La problemática se centra en el desajuste detectado entre la formación que han de recibir los alumnos del ciclo formativo de CAFD (prescrito por la normativa del título de CFAD, presentada en el apartado 2.1.3.), que debe contribuir a la adquisición de una serie de competencias profesionales, personales y sociales; y la formación que tradicionalmente se imparte en los centros educativos, focalizada en desarrollar, casi exclusivamente, las competencias profesionales determinadas en el título de CAFD (conocimientos y habilidades técnicas de un guía de grupos a pie, en bicicleta y a caballo).

El desequilibrio planteado se produce, en gran medida, por la baja capacitación del profesorado para llevar a cabo una intervención didáctica, planificada e intencionada, que desarrolle competencias personales y sociales, al mismo tiempo que competencias profesionales. Y, además, se ve potenciado por el perfil del alumnado que suele acceder a este ciclo formativo de CAFD, que necesita que la formación recibida contribuya a su desarrollo personal y social (al poder considerarlos, a parte de estos alumnos, como jóvenes socialmente desfavorecidos).

#### **3.4.2. Objetivos generales del estudio**

El propósito de la investigación se define en dos objetivos generales:

- Evaluar los efectos que produce un programa de responsabilidad personal y social, a través de actividades físicas en el medio natural, en alumnos de ciclo formativo de grado medio en CAFD.
- Conocer la opinión de los participantes (profesorado y alumnado del grupo experimental), sobre el proceso relativo a la implementación del programa.

#### **3.4.3. Objetivos específicos del estudio**

Los objetivos específicos derivados de los objetivos generales son:

- Evaluar los cambios producidos en relación a la responsabilidad personal y social, en el grupo experimental y el grupo control.
- Comprobar las variaciones generadas en relación a la autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima social de aula, en el grupo experimental y el grupo control.

- Descubrir la percepción de los alumnos sobre los aprendizajes que han adquirido (grupo experimental).
- Determinar la percepción de los profesores sobre los aprendizajes de los alumnos (grupo experimental).
- Identificar la percepción de los participantes (alumnos y profesores) sobre el programa de responsabilidad (grupo experimental).
- Verificar el grado de fidelidad de la implementación del programa (grupo experimental).

#### **3.4.4. Identificación de la población de estudio**

El marco en el que se ha desarrollado la investigación se engloba dentro de la formación profesional, en concreto en alumnos del *ciclo formativo de grado medio en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural* (para ampliar información, ver el apartado 2.1.).

#### **3.4.5. Escenarios de la investigación**

La investigación se ha realizado en dos centros educativos distintos, ubicados en diferentes localidades. Cada uno de ellos presenta una serie de peculiaridades, pero la comparación se hace posible al compartir una serie de características comunes:

- Son centros donde se oferta el ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural, con más de dos años de antigüedad.
- Los profesores que imparten docencia en dicha titulación son expertos en la materia y tienen dos o más años de experiencia en los módulos profesionales que tienen asignados.
- Los centros tienen grupos similares de alumnos, con un máximo de 30 personas por clase, una relación de género que se aproxima al 50%, una edad comprendida entre 16 y 23 años, un 20% de alumnos que acceden mediante prueba de acceso y un 10% de repetidores.
- Están autorizados para que dos profesores impartan docencia de forma conjunta, en los módulos profesionales en los que se aplica el programa de intervención.
- Disponen del material necesario para llevar a cabo los contenidos curriculares de la titulación.

A continuación se describen las características de los centros y participantes en los que se llevó a cabo la investigación, atendiendo a los siguientes aspectos:

- Lugar de emplazamiento y características de la localidad.
- Características generales del centro educativo.
- Perfil del alumnado.
- Características del profesorado.

#### **a) IES San José**

El instituto de enseñanza secundaria (IES) San José está ubicado en la localidad de Cortegana (Huelva), uno de los núcleos urbanos principales de la Sierra Norte de Huelva, en el que habitan aproximadamente 5.000 personas.

Presenta un entorno de gran valor natural, al estar situado en pleno Parque Natural Sierra de Aracena y Picos de Aroche (declarado Reserva de la Biosfera). Es una localidad rural, donde la mayor parte de los habitantes viven directamente de la agricultura y la ganadería. La industria del cerdo se ha desarrollado en Cortegana como una de las mayores del país. El turismo es el segundo motor económico de la localidad, destacando el turismo activo como su máximo exponente.

En el momento de realizar la investigación, el IES San José estaba compuesto por 375 alumnos repartidos en 14 grupos desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato. También contaba con 140 alumnos distribuidos en 6 grupos de formación profesional de grado medio especializados en actividades físicas en el medio natural, informática y forestales.

Los alumnos de este centro que formaron parte de la investigación fueron los pertenecientes al grupo de primer curso del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Algunos de ellos integraron el **grupo experimental**.

El perfil del alumnado que estaba matriculado en el grupo de primer curso de dicho ciclo formativo era el siguiente:

- Estaba formado por 30 alumnos, de los cuales 16 eran chicos y 14 chicas.
- Los alumnos repetidores eran 4, mientras que los de nuevo ingreso eran 26.
- Sus edades estaban comprendidas entre 16 y 23 años.
- Todos los alumnos eran españoles.
- La mayoría del alumnado procedía de fuera de Cortegana; en concreto 25 alumnos eran de otras localidades, tales como Huelva, Ayamonte, Aracena, etc.

- Un 60% presentaba una escasa motivación hacia el entorno escolar, siendo la formación profesional una alternativa a cursar el bachillerato y una forma de seguir estudiando.
- Un 20% había cursado con éxito la ESO y decidió cursar este grado medio de formación profesional para tener una titulación y poder cursar el grado superior de actividad físico-deportiva, o continuar con estudios universitarios.
- Un 20% quería obtener dicha titulación para trabajar en el ámbito del turismo activo.

Los profesores de educación física que impartieron clase en el primer curso de dicho ciclo formativo durante el estudio estaba compuesto por 4 docentes, tres hombres y una mujer. La edad oscilaba desde los 33 a los 50 años. Los módulos profesionales que impartieron estos profesores fueron:

- Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre.
- Conducción de grupos en bicicletas.
- Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.
- Fundamentos biológicos, salud y primeros auxilios.
- Actividades físicas para personas con discapacidades.
- Dinámica de grupos.
- El sector de la actividad física y el deporte en Andalucía.

#### **b) IES Hermanos Machado**

El IES Hermanos Machado pertenece a la localidad de Dos Hermanas, aunque su ubicación se encuentra próxima a Sevilla capital. El contexto en el que se ubica es un entorno urbano, al formar parte del barrio de Montequinto.

En el momento de realizar la investigación, el IES Hermanos Machado tenía 461 alumnos repartidos en 15 grupos entre 1º y 2º de Bachillerato. Además contaba con 190 alumnos distribuidos en siete grupos de formación profesional de grado medio y superior especializados en actividades físicas en el medio natural e informática.

Los alumnos de este centro que formaron parte de la investigación fueron los pertenecientes al grupo “A” de primer curso del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Algunos de ellos integraron el **grupo control**.

Se seleccionó el grupo “A” al presentar una mayor similitud al grupo del IES San José (grupo experimental) en los siguientes aspectos:

- Composición del grupo de alumnos: la relación de género y el número de repetidores era más parecida con el grupo experimental.
- Profesorado: los docentes asignados al grupo “A” presentaban un mayor grado de semejanza con los del grupo experimental, teniendo en cuenta el género y años de experiencia en la titulación.

El perfil del alumnado que estaba matriculado en el grupo “A” de primer curso de dicho ciclo formativo era el siguiente:

- Estaba formado por 30 alumnos, de los cuales 17 eran chicos y 13 chicas.
- Los alumnos repetidores eran 3, mientras que los de nuevo ingreso eran 27.
- Sus edades estaban comprendidas entre 16 y 23 años.
- Todos los alumnos eran españoles.
- La mayoría del alumnado procedía de Sevilla y localidades cercanas, aunque también había un grupo de alumnos de localidades más alejadas como Utrera, Osuna, Estepa, etc.
- Un 50% presentaba una escasa motivación hacia el entorno escolar, siendo la formación profesional una alternativa a cursar el bachillerato y una forma de seguir estudiando.
- Un 30% había cursado con éxito la ESO y decidió cursar este grado medio de formación profesional para tener una titulación y poder cursar el grado superior de actividad físico-deportiva, o incluso continuar con estudios universitarios.
- Un 20% quería obtener dicha titulación para trabajar en el ámbito del turismo activo.

Los profesores de educación física que impartieron clase en el grupo “A” de primer curso de dicho ciclo formativo, durante el estudio, estaba compuesto por 3 docentes, dos hombres y una mujer. La edad oscilaba desde los 38 a los 42 años. Los módulos profesionales que impartieron estos profesores fueron los mismos que los docentes del IES San José.

#### **3.4.6. Participantes (Tabla 3.1)**

En la investigación han participado parte de los alumnos que integran los grupos naturales seleccionados y descritos anteriormente.

Los que finalmente participaron en esta investigación fueron 45 sujetos (25 chicos y 19 chicas), con edades comprendidas entre los 16 y los 23 años.

Todos eran españoles y participaron en el estudio de forma voluntaria (ver apartado 3.4.7.).

**Tabla 3.1.** Descripción de los alumnos participantes por grupo, sexo y totales; mediante la edad media, desviación típica, máximo y mínimo.

GRUPO	SEXO	N	EDAD MEDIA	SD	MÍNIMO	MÁXIMO
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	17	3,536	16	18
	MUJER	9	18,556	6,757	17	23
	TOTAL	21	17,778	2,278	16	23
CONTROL	HOMBRE	13	18,769	4,079	17	22
	MUJER	9	18,444	6,678	17	20
	TOTAL	22	18,607	2,399	17	22

**a) Grupo experimental**

El grupo experimental estuvo compuesto por 21 alumnos (12 chicos y 9 chicas) de los 30 iniciales, con edades comprendidas entre los 16 y los 23 años, pertenecientes al grupo de primer curso del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural, del IES San José.

Los nueve alumnos que se excluyeron del estudio fue por los siguientes motivos:

- Dos eran repetidores y no cursaban los tres módulos profesionales en las que se realizaba la intervención del estudio (al repetir solamente algunos de los módulos del primer año).
- Dos abandonaron la enseñanza al final del primer trimestre.
- Cinco fueron excluidos por una baja asistencia (el criterio establecido fue asistir al 90% de las sesiones y su asistencia fue en torno al 50%) y/o por no superar la prueba de nivel de bicicleta realizada al final del primer trimestre del curso.

**b) Grupo control**

El grupo control estuvo formado finalmente por 22 alumnos (13 chicos y 9 chicas) de los 30 iniciales, con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años, pertenecientes al grupo "A" de primer curso del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural, del IES Hermanos Machado.

Los siete alumnos que dejaron de integrar el grupo control fue por las siguientes razones:

- Tres se excluyeron por ser repetidores y no cursar los tres módulos profesionales sobre los que se ha centrado la atención del estudio.
- Dos abandonaron la enseñanza al final del primer trimestre.
- Dos fueron excluidos por una baja asistencia (en torno al 90% de las sesiones).

### 3.4.7. Consentimiento de los participantes

Todos los alumnos fueron informados por escrito de la realización de esta investigación, que podían participar de forma voluntaria en la misma y sobre la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia asociada. También se informó a los padres, tutores y alumnos que la participación o no en el estudio no afectaría a las calificaciones y promoción.

Los padres, tutores y alumnos tuvieron que firmar una hoja de consentimiento (Anexo 1) antes de comenzar el periodo de intervención, que autorizara al investigador principal a recoger información de los participantes.

### 3.4.8. Profesores participantes

Los profesores que participaron en la investigación, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, son aquellos que impartieron clase en alguno de los tres módulos profesionales en los que se centró la atención del estudio: desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre; conducción de grupos en bicicletas; y conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.

Los docentes que participaron en esta investigación (Tabla 3.2), fueron 6 sujetos (4 hombres y 2 mujeres), con edades comprendidas entre los 36 y los 50 años.

Todos eran españoles, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con más de dos años de experiencia docente en la asignatura que impartían en el ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Participaron en el estudio de forma voluntaria tras ser informados sobre el mismo.

**Tabla 3.2.** Características de los profesores participantes por grupos.

PROFESORES GRUPO EXPERIMENTAL (IES SAN JOSÉ)				PROFESORES GRUPO CONTROL (IES HERMANOS MACHADO)			
	Sexo	Edad	Años experiencia*		Sexo	Edad	Años experiencia*
<b>Profesor 1</b>	Hombre	50	2	<b>Profesor a</b>	Hombre	40	3
<b>Profesor 2</b>	Hombre	36	3	<b>Profesor b</b>	Hombre	42	3
<b>Profesor 3</b>	Mujer	39	2	<b>Profesor c</b>	Mujer	38	3

\* **Nota:** los años de experiencia se refieren como profesor en la titulación objeto de estudio.

#### a) Profesores del grupo experimental

El equipo docente que llevó a cabo el programa de intervención diseñado en la presente investigación, estuvo compuesto por tres profesores (dos hombres y una mujer), con las siguientes edades: 36 y 50 años los hombres y 39 la mujer.

En el momento del estudio, habían trabajado los dos años previos de forma conjunta como profesores de dicho ciclo formativo en el IES San José. La tutora del grupo fue la profesora (P3).



Los tres docentes son especialistas en la enseñanza de los contenidos que imparten en la titulación, habiendo participado en diversos cursos relacionados con las actividades físicas en el medio natural en centros del profesorado (CEP) y en el ámbito universitario. Además, tenían formación previa en la metodología denominada pedagogía de la aventura y experiencia en su utilización en las actividades físicas en el medio natural.

Estos tres profesores mostraron interés, tanto individualmente como de forma colectiva, en recibir formación específica sobre el programa de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011), así como en participar de forma activa en la intervención con los alumnos que constituyeron el grupo experimental.

#### **b) Profesores del grupo control**

Los profesores del IES Hermanos Machado que impartieron docencia a los alumnos del grupo control, en los tres módulos profesionales citados anteriormente, fueron igualmente dos hombres y una mujer, con las siguientes edades: 40 y 42 los hombres y 38 la mujer.

Previamente a la investigación, formaban parte del equipo docente de este grado medio en el dicho instituto desde tres años atrás. También en este caso, la tutora del grupo fue la profesora (c).

El papel desempeñado en el presente estudio consistió en permitir y facilitar la administración de los cuestionarios, que forman parte de la evaluación inicial (pre-test) y de la final (pos-test), a los alumnos que formaron parte del grupo control.

### **3.4.9. Análisis e identificación de las necesidades formativas**

Realizar una valoración inicial de las necesidades formativas específicas del grupo experimental, se consideró un paso previo clave para afrontar con mayores garantías la intervención (Jiménez, 2000; Vizcarra, 2004).

Este diagnóstico previo permitió recopilar información sobre el grupo objeto de estudio, adaptar el programa a las necesidades concretas de dicho grupo, incorporar la opinión y experiencia de los profesores (del grupo experimental) al programa e integrar al equipo docente en la elaboración del propio programa.

Se llevó a cabo al final del mes de junio del 2010, por medio de una entrevista grupal semiestructurada (Patton, 2002) entre el investigador principal y el profesorado participante del IES San José (Anexo 2). En ella, los profesores determinaron las necesidades formativas que, según su experiencia, eran necesarias llevar a cabo con los alumnos de dicho ciclo formativo:

- Desarrollar la autonomía y la responsabilidad.
- Ser capaces de solucionar los conflictos de forma dialogada.

- Respetar las normas de convivencia establecidas.
- Ser capaces de trabajar en grupo.
- Adquirir la capacidad de liderar a un grupo.
- Aplicar lo aprendido durante las otras clases en el centro educativo y en su vida personal.

A partir de las necesidades formativas señaladas por los docentes, y teniendo en cuenta el programa de responsabilidad de Hellison, se elaboraron los objetivos didácticos del programa de intervención.

### **3.5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Una vez realizado el diagnóstico general del contexto, es necesario conocer el programa de intervención que se ha aplicado. El programa elaborado se enmarca dentro del desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte. En concreto, la estructura del mismo, se basa en el programa de responsabilidad de Hellison, mientras que la pedagogía de la aventura aporta las estrategias metodológicas específicas. Los elementos que lo componen son:

- Finalidad.
- Niveles de responsabilidad y objetivos.
- Pilares metodológicos.
- Estrategias metodológicas generales.
- Estrategias metodológicas específicas.
- Estructura de la sesión.
- Resolución de conflictos.
- Contenidos.
- Espacios de acción.
- Tipos de sesiones.

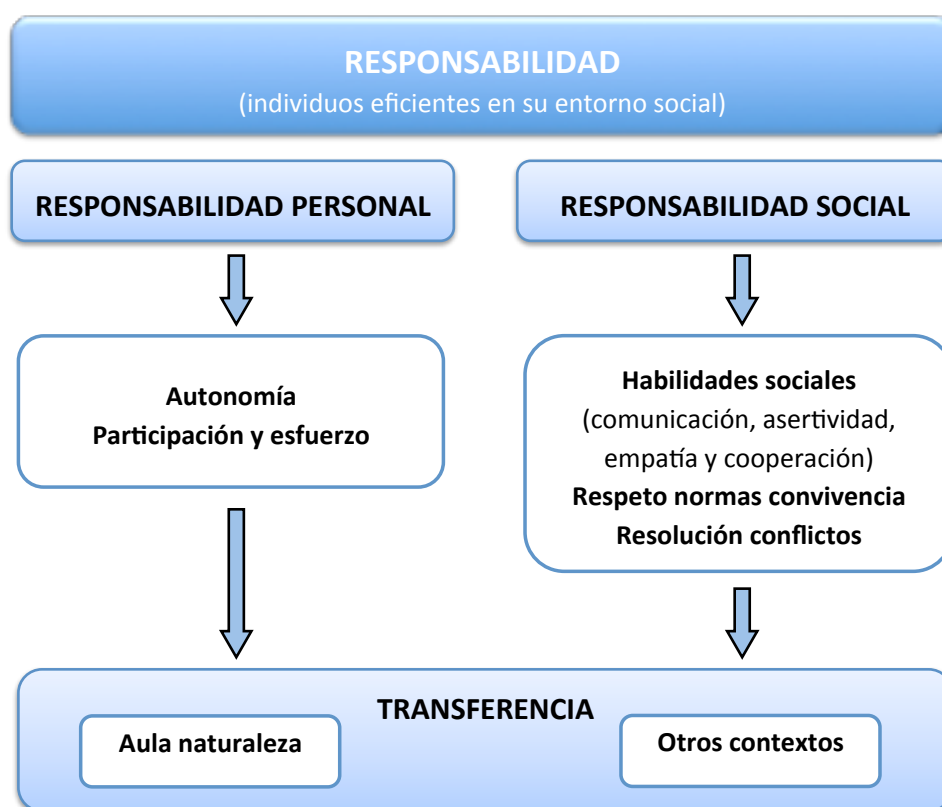
#### **3.5.1. Finalidad**

La finalidad del programa es que los alumnos desarrollen una serie de capacidades y habilidades sociales, que les permitan ser responsables de sí mismos y de los demás, para ser eficientes en su entorno social.

El valor asociado a esta finalidad es la responsabilidad (Figura 3.2), en sus dos dimensiones: responsabilidad personal y responsabilidad social.

Para alcanzar a ser lo que el programa define como personas responsables, con los alumnos del grupo experimental, se planteó desarrollar una serie de capacidades y habilidades a partir de las necesidades formativas detectadas en la fase de diagnóstico:

- La capacidad de autonomía del alumno, la participación y el esfuerzo, relacionadas con la responsabilidad personal.
- Habilidades sociales que participan en el rol de liderazgo (comunicación, asertividad, empatía y cooperación), el respeto a las normas de convivencia y la resolución de conflictos de forma dialogada, relacionadas con la responsabilidad social.



**Figura 3.3.** Dimensiones del valor de la responsabilidad y su relación con las capacidades y habilidades a desarrollar en el programa.

### 3.5.2. Niveles de responsabilidad y objetivos

El programa se ha estructurado en cinco niveles, que permiten orientar el proceso de intervención para conseguir las capacidades y habilidades propuestas. Cada nivel tiene un objetivo principal y se desglosa en una serie de objetivos didácticos que contribuyen a su consecución. Los objetivos didácticos tienen dos funciones: permiten a los alumnos saber cuáles son los componentes claves de cada nivel y hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos, y al profesor le facilita la planificación, intervención y evaluación. A continuación se presenta los cinco niveles de responsabilidad y su concreción en objetivo principal y objetivos didácticos (Cuadro 3.1).

**Cuadro 3.1.** Descripción de los niveles de responsabilidad, objetivos principales y didácticos.

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
<b>NIVEL 1:</b> <b>Establecer un clima de aula positivo</b>	Establecer un ambiente positivo entre los integrantes del programa (atmósfera física y psicológica segura).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar en la creación de un clima de aula positivo, por medio del uso de la comunicación y confianza entre los compañeros y el profesor.</li> <li>• Conocer y respetar las normas de convivencia y las sanciones asociadas.</li> <li>• Conocer y utilizar herramientas para resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma.</li> </ul>
<b>NIVEL 2:</b> <b>Participación y esfuerzo</b>	Fomentar la participación y el esfuerzo en las actividades y orientar su motivación hacia el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en todas las actividades, con independencia del nivel de destreza.</li> <li>• Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.</li> <li>• Adquirir una alta motivación por las actividades de clase y por las actividades en la naturaleza.</li> </ul>
<b>NIVEL 3:</b> <b>Autonomía</b>	Desarrollar la capacidad de autonomía del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.</li> <li>• Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.</li> </ul>
<b>NIVEL 4:</b> <b>Ayuda y liderazgo</b>	Fomentar el desarrollo de una serie de habilidades sociales que participen en el rol de liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal cuando nos comuniquemos con otras personas.</li> <li>• Conocer las características de los tres estilos de relación interpersonal (asertivo, inhibido y agresivo), identificar cuando los utilizamos y saber aplicarlos en cada situación.</li> <li>• Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.</li> <li>• Conocer la importancia de cooperar con los demás para conseguir un fin común y ofrecer y solicitar ayuda a los compañeros.</li> </ul>
<b>NIVEL 5:</b> <b>Transferencia</b>	Promover la transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un conductor de grupos en rutas de senderismo, bicicleta y caballo.</li> <li>• Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.</li> </ul>

La puesta en práctica de los niveles de responsabilidad, se ha realizado de forma progresiva, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Durán, 2004; Escartí y cols., 2005); aunque desde el inicio se trabajaron los niveles de forma conjunta.

En cada sesión, el profesor decide qué nivel o niveles van a tener una mayor relevancia y sobre qué objetivos didácticos se va a incidir de forma especial.

De manera general, coincidiendo con Hellison (2003), Escartí y cols. (2005) y Jiménez y Durán (2004), se estableció una progresión en el tratamiento de los niveles a lo largo de la intervención, desde el punto de vista pedagógico del desarrollo del

aprendizaje y las necesidades del grupo: se comienza con el nivel 1 para sentar las bases de la convivencia y alcanzar un clima de aula positivo; se continua con el nivel 2, para conseguir que los alumnos participen en las actividades del programa y aumente la motivación intrínseca; a partir de ese momento, se desarrolla en mayor medida los niveles 3 y 4; y finalmente se incide más sobre el nivel 5, para transferir todo lo aprendido (aunque la transferencia se debe trabajar durante todas las sesiones).

A modo de resumen, es necesario dejar claro que existen ciertos momentos a lo largo de la intervención que precisan el tratamiento de unos niveles más que otros, y que en cada sesión se incide sobre distintos niveles a la vez pero con distinta intensidad; será el profesor, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el que decida qué niveles y objetivos didácticos se deben trabajar de forma prioritaria en cada sesión (pudiendo volver a incidir sobre niveles ya abordados).

### 3.5.3. Pilares metodológicos

Como dice Hellison (2011, pp. 22): “si los niveles de responsabilidad son las responsabilidades de los participantes, los pilares son las responsabilidades del profesor”.

**Cuadro 3.2.** Pilares metodológicos del programa de intervención.

PILARES METODOLÓGICOS	DESCRIPCIÓN
<b>Integración</b>	El profesor integra en las sesiones el desarrollo de los niveles de responsabilidad, objetivos didácticos y las estrategias metodológicas, con los objetivos y contenidos propios de actividad física.
<b>Transferencia</b>	El profesor habla, reflexiona e incita a los alumnos sobre la importancia de transferir (aplicar) las capacidades y habilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.
<b>Empoderamiento (sic)</b>	El profesor ofrece de forma gradual la posibilidad de asumir ciertas responsabilidades a los alumnos, que ayuden a la organización de la sesión o al desarrollo de una actividad.
<b>Relación profesor-alumno</b>	El profesor reconoce y respeta a los alumnos como individuos singulares, que tienen fortalezas, con una opinión que escuchar y con capacidad de tomar decisiones.

Los pilares metodológicos utilizados (Cuadro 3.2) son los mismos que define Hellison (2003, 2011): integración, transferencia, empoderamiento (sic) y relación profesor-alumno. El profesor debe hacer que estén presentes en todas las sesiones del programa de intervención, para mantener la filosofía del modelo de responsabilidad.

### 3.5.4. Estrategias metodológicas generales

Las estrategias metodológicas generales permiten crear consistencia temporal en la implementación del programa, incorporar los cuatro pilares metodológicos en las sesiones y trabajar de forma integrada los distintos niveles de responsabilidad (mien-

tras que las estrategias metodológicas específicas se centran en fomentar las capacidades y/o habilidades de un nivel concreto). La aplicación de estas estrategias contribuyen a la consecución de los objetivos principales del programa y, por tanto, a desarrollar la responsabilidad personal y social.

Las estrategias metodológicas generales que forman parte de este programa son las propuestas por Escartí y cols. (2009) y Wright y Kallusky (2010), y se muestran a continuación (Cuadro 3.3).

**Cuadro 3.3.** Descripción de las estrategias metodológicas generales.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
<b>Ser un ejemplo de respeto</b>	El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
<b>Fijar expectativas</b>	Explicar a los alumnos lo que se espera de ellos en relación a las prácticas de clase, normas y procedimientos seguros.
<b>Dar oportunidades de éxito</b>	Estructurar la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar con éxito en las actividades, independientemente de las diferencias individuales.
<b>Fomentar la interacción social</b>	Estructurar actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas y la resolución de conflictos.
<b>Asignar tareas</b>	Asignar responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica.
<b>Liderar</b>	Permitir a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo.
<b>Conceder la capacidad de elección y voz</b>	Otorga voz a los alumnos. Esto podría implicar discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, realización de preguntas por parte de los alumnos, formulación de sugerencias, compartir opiniones, evaluación del programa o del profesor.
<b>Potenciar el rol en la evaluación</b>	Permitir a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. Esto podría adoptar la forma de una autoevaluación o evaluación de iguales en relación con el desarrollo de habilidades, comportamiento, actitudes, etc. También podría implicar fijación de objetivos o una negociación entre el profesor y los alumnos respecto a su progresión en clase.
<b>Transferir el aprendizaje</b>	Hablar a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las capacidades y habilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

### 3.5.5. Estrategias metodológicas específicas

Las estrategias metodológicas específicas permiten incorporar el tratamiento pedagógico de las actividades físicas en el medio natural, trabajar de forma concreta cada uno de los niveles de responsabilidad y contribuir a la consecución de los objetivos didácticos. Mantienen una estrecha relación con los diferentes niveles de responsabilidad, puesto que se centran en fomentar los objetivos didácticos de cada nivel por separado.

A continuación, se presentan las estrategias metodológicas específicas (Cuadro 3.4) asociadas a cada nivel, basadas en la pedagogía de la aventura (Parra y cols., 2009).

**Cuadro 3.4.** Descripción de las estrategias metodológicas específicas.

<b>Nivel 1: Establecer un clima de aula positivo</b>	
<b>Promover el conocimiento distendido</b>	Plantear actividades que permitan a los alumnos interaccionar de forma distendida, a la vez que compartir información (comunicarse con los demás) para favorecer el conocimiento entre los alumnos y con el profesor.
<b>Fomentar la confianza</b>	Establecer actividades donde sea imprescindible confiar en uno mismo, las actuaciones de los compañeros y/o el material.
<b>Intervenir en la resolución de conflictos</b>	Intervenir en la resolución de conflictos de clase y enseñar a los alumnos a utilizar herramientas para solucionarlos de forma dialogada y autónoma.
<b>Nivel 2: Participación y esfuerzo</b>	
<b>Fomentar el esfuerzo</b>	Establecer actividades o tareas que requieren de esfuerzo, perseverancia y atención para su consecución.
<b>Invitar a aprender</b>	Utilizar una serie de atributos en las actividades para que inviten a aprender: tareas abiertas, cooperativas, en forma de reto, que impliquen al alumno de forma global, envueltas en un hilo conductor y que relativicen el fracaso.
<b>Nivel 3: Autonomía</b>	
<b>Promover la percepción de las capacidades</b>	Crear situaciones donde los participantes ponen en juego sus capacidades y posteriormente se autoevalúan y son evaluados.
<b>Dar oportunidades de trabajo autónomo</b>	Aplicar actividades donde los alumnos deben actuar de forma autónoma. Esto puede implicar el planteamiento de un problema individual o en grupo, la realización de una actividad técnica, la preparación del material, etc.
<b>Nivel 4: Ayuda y liderazgo</b>	
<b>Impulsar acciones de cooperación</b>	Proponer actividades o tareas cooperativas, donde es necesario que todo el equipo participe para conseguir un objetivo común. La comunicación (aportación de ideas y escucha), empatía y ayuda son imprescindibles para tener éxito.
<b>Implicar de forma emocional</b>	Plantear actividades que implican especialmente a los alumnos de forma emocional. Integra deportes de aventura que conlleven un reto emocional, momentos de reflexión sobre nuestras propias emociones o dinámicas que propicien la percepción de las emociones de los compañeros.
<b>Promover la asertividad</b>	Establecer situaciones donde se invita a los alumnos a expresar sus puntos de vista, defender sus ideas, debatir, tomar partido sobre un asunto,... Se lleva a cabo mediante debates, reflexiones, tomas de decisión en grupo,...
<b>Nivel 5: Transferencia</b>	
<b>Estimular la transferencia en el aula naturaleza</b>	Organizar actividades donde los alumnos tienen que aplicar las capacidades y habilidades adquiridas y asumir niveles mayores de responsabilidad. Se pone en práctica en actividades de aventura complejas, cuando realizan la función de guía con sus compañeros y en actividades de convivencia prolongada (acampada, rutas itinerantes, raid de aventura,...).
<b>Propiciar la transferencia en otros contextos</b>	Ofrecer la posibilidad a los alumnos de organizar y participar en actividades para la comunidad, donde poner en práctica las capacidades y habilidades adquiridas y asumir responsabilidades.

### **3.5.6. Estructura de la sesión**

La estructura de la sesión se puede considerar como una estrategia metodológica más a incorporar en la labor docente. Permite organizar la sesión, establecer una meta clara a desarrollar, partir de las propias experiencias para construir el aprendizaje, reflexionar sobre lo ocurrido y evaluar los comportamientos de los alumnos y del docente.

La estructura de la sesión utilizada es la que define Hellison (2003) y Escartí (2005), y se añaden algunas pequeñas modificaciones basadas en la pedagogía de la aventura (Parra y cols., 2009). Las partes en las que se divide la sesión son: a) toma de conciencia; b) responsabilidad en acción; c) reflexión grupal y d) evaluación y autoevaluación.

#### **a) Toma de conciencia**

La sesión comienza con una reunión inicial del grupo (sentados en círculo), con la finalidad de establecer los objetivos de la sesión y realizar un saludo inicial.

En cuanto a los objetivos, el docente explica el nivel de responsabilidad y los objetivos didácticos de responsabilidad a desarrollar durante la sesión y también los objetivos técnicos (inherentes a los contenidos técnicos del currículo). Para asegurar que los alumnos han comprendido lo que se pretende conseguir, es conveniente realizar preguntas al grupo.

Durante esta parte de la sesión, el profesor expone de forma resumida en qué consiste la sesión (actividades que se van a realizar, aspectos organizativos previos, etc.) y resalta algún aspecto de especial interés en la misma (en el caso de que los haya).

En relación al saludo inicial, el profesor dedica un tiempo para saludar a los alumnos y que se saluden entre ellos y saber cómo están los demás ese día. Puede hacerlo mediante alguna actividad específica (relacionada con el primer paso metodológico de la pedagogía de la aventura), o de forma distendida mediante preguntas al grupo.

La duración aproximada es del 7% de la sesión.

#### **b) Responsabilidad en acción**

Es la parte de la sesión donde se realizan el grueso de las actividades, con la finalidad de que los alumnos puedan poner en acción los comportamientos derivados de los objetivos didácticos de responsabilidad y aplicar las capacidades y habilidades técnicas establecidas. Es el momento en el que los alumnos experimentan por sí solos.



Especialmente en esta parte de la sesión, el docente debe procurar cumplir el pilar metodológico de integración (Hellison, 2003), enseñando de forma simultánea la responsabilidad personal y social (capacidades y habilidades sociales) y las capacidades técnicas.

Tiene una duración aproximada del 80% de la sesión.

### **c) Reflexión grupal**

Al final de la sesión, el grupo se vuelve a reunir (sentados en círculo), con el objetivo de reflexionar sobre los comportamientos relacionados con los objetivos didácticos, analizar como han aplicado las capacidades y habilidades técnicas, expresar emociones percibidas durante la sesión y ofrecer la opinión sobre el propio desarrollo de la sesión (actividades, duración, etc.)

Es la parte clave de la sesión, la que permite construir el aprendizaje a partir de las experiencias vividas.

El profesor debe dinamizar la reflexión mediante actividades o preguntas abiertas que favorezcan la reflexión individual y colectiva especialmente de los objetivos de la sesión y la puesta en común a través de un debate. Es conveniente que realice conclusiones sencillas a lo largo de la reflexión, que reflejen el sentir del grupo y los aspectos claves sobre cómo aplicar los niveles de responsabilidad y las capacidades técnicas desarrolladas durante la sesión.

Este momento de la sesión es muy propicio para incorporar el pilar metodológico y la estrategia metodológica general de transferencia; ofrece la posibilidad de conectar las experiencias y aprendizajes adquiridos con su utilidad en el ámbito profesional y personal fuera del aula.

El tiempo aproximado de realización es del 10% de la sesión.

### **d) Evaluación y autovaloración**

Después de la reflexión grupal y manteniendo la misma disposición en círculo, se realiza la evaluación y autoevaluación, con la finalidad de ser conscientes del grado de consecución de los objetivos (tanto los didácticos de responsabilidad como los relacionados a las capacidades técnicas) y de desarrollar la capacidad de analizar de forma crítica la realidad y expresarla en público.

La evaluación se lleva a cabo mediante la técnica del pulgar (figura 3.3):

- El **dedo hacia arriba** significa una valoración positiva (ej.: desarrollo alto de los objetivo).

- El **dedo horizontal** significa una valoración intermedia (ej.: los objetivos se han conseguido en parte).
- El **dedo hacia abajo** significa una valoración negativa (ej.: consecución baja de los objetivos).



**Figura 3.3.** Representación de la técnica del pulgar (Pardo, 2008).

Esta autovaloración se complementa con una evaluación del comportamiento de los compañeros, del profesor y de las actividades de la sesión.

Si el profesor lo considera oportuno, puede generar un pequeño debate que complemente, con la exposición de argumentos, las valoraciones emitidas por los alumnos.

La duración aproximada es del 3% de la sesión.

### 3.5.7. Resolución de conflictos

El conflicto es, en esencia, un elemento consustancial a la convivencia humana. Será el fin con el que se plantee y el modo en que se afronte lo que determinará que un conflicto se convierta en un motor del desarrollo personal y en un elemento dinamizador de las relaciones humanas (Ruiz Omeñaca, 2004).

La resolución de conflictos es una pieza clave para conseguir un clima de aula positivo a lo largo de toda la intervención. Forma parte del nivel 1 de responsabilidad (establecer un clima de aula positivo) y se concreta en el objetivo didáctico: conocer y utilizar herramientas para la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma.

Es decir, se persigue capacitar a los alumnos con recursos para que afronten la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma; y al mismo tiempo, que aprendan a mediar en conflictos.

Para conseguir este objetivo, el profesor dispone de la estrategia metodológica específica, dentro del nivel 1, denominada: resolución de conflictos. Esta aglutina a una serie de estrategias concretas establecidas por Hellison (2003) y Vizcarra (2004), que son diferentes en función de si afecta a un alumno o a varios.

**a) Estrategias para solucionar la acción disruptiva de un alumno**

Las estrategias para solucionar una acción disruptiva de un alumno son, por orden de menor a mayor dificultad, las siguientes: tiempo para la reflexión y plan de modificación (Cuadro 3.5).

**Cuadro 3.5.** Descripción de las estrategias para solucionar la acción disruptiva de un alumno.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
<b>Tiempo para la reflexión</b>	<p>Ante una acción disruptiva, darles un tiempo para reflexionar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno se sale de la actividad y tiene un tiempo para reflexionar sobre el sentido de su comportamiento.</li> <li>• Regresa a la actividad cuando se encuentre en condiciones de volver a participar respetando las normas de convivencia y con el visto bueno del profesor.</li> <li>• El profesor puede hablar con el alumno antes de incorporarse, para que le diga qué ha pensado sobre lo ocurrido y qué va a hacer al respecto; y si es necesario, que apoye o reoriente al alumno.</li> </ul>
<b>Plan de modificación</b>	<p>Establecer entre el profesor y el alumno un plan para modificar las conductas no deseadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuera de la sesión, el profesor mantiene una reunión con el alumno en el que se siguen los pasos de la resolución de conflictos (ver apartado 3.6.3.), para buscar el compromiso con la solución acordada.</li> <li>• Es recomendable firmar un contrato y poner una fecha de revisión.</li> <li>• Es necesario evaluar el cumplimiento y la efectividad del plan, y si no funciona buscar otro.</li> </ul>

**b) Estrategias para resolver un conflicto entre alumnos**

Las estrategias para resolver un conflicto entre alumnos, se presentan de menor a mayor dificultad para el acuerdo en el Cuadro 3.6.

**Cuadro 3.6.** Descripción de las estrategias para resolver un conflicto entre alumnos.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
<b>Banco de problemas</b>	<p>Resolver el problema de forma autónoma y dialogada en el banco de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos implicados en el problema salen de la actividad y se centran en resolver el conflicto de forma autónoma.</li> <li>• Si no son capaces el profesor (u otro alumno) interviene como mediador.</li> <li>• Se aplican los pasos para la resolución de un conflicto (ver apartado 3.6.3.).</li> </ul>
<b>Tribunal de estudiantes</b>	<p>Establecer un tribunal de estudiantes que ejerzan el papel de mediadores y faciliten solucionar el conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando hay un problema en el que dos alumnos no son capaces de solucionarlo por sí mismos, o afecta a gran parte de la clase, el profesor puede utilizar el tribunal de estudiantes.</li> <li>• Se establece un jurado con 3 alumnos que intervienen como mediadores.</li> <li>• Se puede incorporar al resto del grupo, realizando un gran debate con abogados, jurado popular.</li> </ul>

<b>Plan de emergencia</b>	<p>Si el problema no se resuelve mediante la cooperación/negociación, el profesor puede establecer un plan de emergencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en que el profesor toma una decisión drástica con la finalidad de llegar a un acuerdo y que no se alarguen las discusiones (generalmente se echa a suertes o se toma una decisión salomónica).</li> <li>• Los alumnos se comprometen a cumplir las pautas de convivencia establecidas por el profesor.</li> <li>• Esta acción es la que menos ayuda a desarrollar la capacidad autónoma del alumno para resolver conflictos, pero en ocasiones es necesaria para salvaguardar el clima social del aula.</li> </ul> <p>El profesor debe tratar de usarla lo menos posible y ceder autonomía y responsabilidad a los alumnos.</p>
---------------------------	---

### c) Pasos para la resolución de conflictos

A la vez que el profesor aplica las estrategias de resolución de conflictos anteriormente citadas, debe incorporar una serie de pasos para resolverlo (se explican en profundidad en el libro del profesor, Anexo 3). Este protocolo está basado en Ruiz Omeñaca (2004) y Vizcarra (2004).

Además de ser una forma de abordar los conflictos para el docente, se utiliza como un recurso didáctico para que los alumnos dispongan de una guía sobre cómo resolver un conflicto de forma dialogada y autónoma.



**Figura 3.4.** Pasos para la resolución de un conflicto (Ruiz Omeñaca, 2004).

### 3.5.8. Contenidos

Los contenidos de actividad física que integran este programa de responsabilidad son los que se definen en el currículo del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (Real Decreto 1263/1997; Decreto 390/1996; Junta de Andalucía, 2000), para los tres módulos profesionales que formaron parte de la intervención: desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre; conducción de grupos en bicicletas; conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.

Los contenidos que forman parte de los tres módulos profesionales, son propios de las actividades físicas en el medio natural.

**Cuadro 3.7.** Contenidos del programa estructurado en los tres módulos profesionales que formaron parte de la intervención.

<b>Módulo profesional: desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de orientación</li> <li>• Organización y planificación de itinerarios.</li> <li>• Técnicas de marcha y travesía.</li> <li>• Meteorología.</li> <li>• Geografía, clima, flora y fauna de la zona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecología y educación ambiental.</li> <li>• Juegos y actividades al aire libre.</li> <li>• Organización de campamentos y técnicas de acampada.</li> <li>• Seguridad y salvamento en montaña.</li> <li>• Técnicas de supervivencia.</li> </ul>
<b>Módulo profesional: conducción de grupos en bicicleta</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material y equipo.</li> <li>• Organización y consejos en el desarrollo de itinerarios en grupo.</li> <li>• Técnicas de conducción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecánica y mantenimiento.</li> <li>• Juegos y actividades recreativas en bicicleta.</li> <li>• Modalidades deportivas con bicicleta.</li> </ul>
<b>Módulo profesional: conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El caballo, el material y el equipo.</li> <li>• Organización y consejos en el desarrollo de itinerarios en grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidados y mantenimiento.</li> <li>• Técnicas de equitación.</li> <li>• Juegos y actividades recreativas a caballo.</li> </ul>

Los docentes fueron los que organizaron la distribución temporal de los contenidos de los tres módulos profesionales. Cada uno de los profesores principales de los distintos módulos elaboró la secuenciación de los contenidos, manteniendo una coherencia interna establecida por el equipo docente.

A partir de la planificación general que diseñaron, tuvieron que incorporar continuas adaptaciones debido, principalmente, a las características cambiantes que manifiesta el espacio de acción principal: el medio natural (la naturaleza presenta un alto nivel de incertidumbres, como son las condiciones meteorológicas, la modificación del terreno, etc.). Otros aspectos que modificaron la secuenciación de los contenidos fue la velocidad de asimilación de los aprendizajes por los alumnos, agentes externos (como la concesión de permisos para pernoctar en un parque natural), etc.

### 3.5.9. Espacios de acción

La puesta en práctica del programa se ha realizado en una gran diversidad de entornos; se pueden agrupar en dos tipos: espacios naturales y urbanos.

**La naturaleza** ha sido el espacio más utilizado para la puesta en práctica del programa, tanto en entornos próximos a Cortegana como en espacios naturales de otras provincias. La mayor permanencia en el medio natural se debe a varios motivos: aprovechar el potencial formativo que genera la propia naturaleza, facilitar el contacto con la naturaleza el mayor tiempo posible, experimentar la puesta en práctica de los aprendizajes técnicos directamente en la naturaleza, aplicar los aprendizajes sobre responsabilidad personal y social durante actividades físicas en plena naturaleza, favorecer la transferencia de los aprendizajes al ámbito profesional.

**Los espacios urbanos** también han formado parte del desarrollo del programa, ofreciendo otra serie de aportaciones como facilitar el aprendizaje de habilidades técnicas (ej.: iniciación de la escalada en rocódromo), posibilitar el desarrollo de algunos contenidos (ej.: uso del programa informático OCAD para elaborar mapas de orientación), permitir la realización de las clases en condiciones climatológicas adversas, aplicar los aprendizajes de responsabilidad personal y social en contextos urbanos.

Teniendo en cuenta si el espacio es natural o urbano, y su ubicación geográfica respecto al centro educativo, los espacios en el que se ha desarrollado el programa son los siguientes:

- *Espacio urbano cercano*: una parte importante de las actividades se realizaron en las instalaciones del centro educativo y en el casco urbano de Cortegana (calles, plazas, castillo).
- *Espacio urbano lejano*: algunas actividades se desarrollaron en localidades como Sevilla, Oliva de la frontera o Granadilla.
- *Espacio natural cercano*: muchas actividades se implementaron en el entorno natural próximo a Cortegana, dentro del Parque Natural Sierra de Aracena y Picos de Aroche.
- *Espacio natural lejano*: varias actividades tuvieron lugar en escenarios naturales lejos de Cortegana, como la Sierra sur-oeste de Badajoz o la costa de Huelva.

### 3.5.10. Tipos de sesiones

El desarrollo de los contenidos de los tres módulos profesionales, que forman parte del programa, se realizó en diferentes tipos de sesiones según la duración. Se distinguen tres fórmulas:

- *Sesiones convencionales*: se llevan a cabo en el horario lectivo ordinario que ocupa las mañanas, con una duración entre 4 y 6 horas (en función del módulo profesional y de las necesidades para poder realizar la práctica).

- *Sesiones de un día:* denominadas por los docentes como salidas de un día; transcurren durante una jornada completa, integrando la mañana y la tarde, con una duración de 8 horas aproximadamente.
- *Sesiones de más de un día con pernocta:* nombradas por los profesores como acampadas; se extienden durante al menos dos días e incorporan pernoctación. Durante el estudio la salida más larga fue de 7 días.

### 3.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La correcta implementación del programa requiere de una formación específica del profesorado sobre los distintos componentes del programa de responsabilidad personal y social diseñado (Jiménez, 2000; Hellison, 2003; Vizcarra, 2004; Escartí y cols., 2005; Cechini y cols., 2008; Escartí y cols., 2009, 2010a y 2010b). El profesor es una pieza clave en el programa, es el nexo de unión entre las orientaciones que propone el investigador principal (a partir de los resultados de investigaciones precedentes) y la puesta en práctica del mismo con los alumnos.

Siguiendo a Escartí y cols. (2009, 2010a), se dividió la formación en dos fases: inicial y continua.

El investigador principal fue el responsable de impartir el curso de formación inicial y de realizar la formación continua. Dispone de un conocimiento extenso del programa de responsabilidad de Hellison, al participar en cursos de formación realizados por Amparo Escartí (referente en la aplicación en España del programa de responsabilidad personal y social en contextos educativos, y responsable del grupo de investigación de la Universidad de Valencia que aborda esta línea de investigación).

#### 3.6.1. Formación inicial

Los profesores participantes del IES San José no tenían ninguna formación previa en el programa de responsabilidad de Hellison, pero sí que tenían una buena experiencia en la aplicación de la pedagogía de la aventura.

La formación inicial consistió en un curso de 30 horas durante el mes de septiembre del 2010 (previo a la intervención), con el objetivo de conseguir una base teórico-práctica sobre el programa de responsabilidad elaborado para el estudio. Los contenidos del curso se agrupan en los siguientes bloques:

- Bases teóricas en las que se fundamenta el programa de responsabilidad diseñado (desarrollo positivo, programa de responsabilidad de Hellison, pedagogía de la experiencia y pedagogía de la aventura).

- Resumen de los resultados antecedentes del programa de responsabilidad en EEUU y en España.
- Componentes del programa de responsabilidad diseñado (objetivos, estrategias metodológicas, etc.).
- Incorporación de la pedagogía de la aventura (estrategias metodológicas específicas).
- Resolución de conflictos (especial atención).
- Aplicación del programa en su contexto educativo.

Los profesores dispusieron de material didáctico durante la formación inicial y para el resto de la intervención, denominado libro del profesor (Anexo 3); elaborado por el investigador principal para esta investigación.

Durante esta fase de formación inicial, se consensuaron los objetivos didácticos con los docentes, así como la viabilidad de aplicar las distintas estrategias metodológicas específicas en sus clases; incorporándose algunas de las sugerencias, realizadas por su parte, al programa. Este intercambio de información tiene un gran valor, puesto que posibilita terminar de adaptar el programa al grupo experimental, ofrece mayores garantías de éxito de las estrategias metodológicas específicas diseñadas y permite que los docentes sean partícipes del programa, sintiéndolo suyo.

### **3.6.2. Formación continua**

La formación continua se prolongó durante todo el tiempo de la intervención y consistió en una reunión cada quince días entre los profesores y el investigador principal (excepto durante el primer mes, que se realizaron de forma semanal), con la finalidad de resolver dudas sobre la aplicación del programa y solucionar problemas concretos con el grupo experimental. Los temas que se trataron fueron los siguientes:

- La progresión en el tratamiento de los niveles de responsabilidad y objetivos didácticos.
- La forma de aplicar las estrategias metodológicas generales y específicas y la estructura de la sesión.
- La relación entre el nivel de responsabilidad y objetivo didáctico propuesto y las estrategias metodológicas específicas utilizadas.
- Uso de las estrategias para la resolución de conflictos.
- Dificultades y ventajas en la integración en las clases del programa de responsabilidad, de forma conjunta con otros contenidos de la titulación.



Los recursos didácticos que se han utilizado durante la formación continua son: el libro del profesor (Anexo 3), diario del profesor (Anexo 12), diario de campo (Anexo 13), observación de las grabaciones de las sesiones por el propio profesorado, uso del instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (instrumento de observación, Anexo 16) y *role playing*.

Tanto el investigador principal como los propios profesores aportaron información sobre los diferentes temas anteriormente citados, así como posibles soluciones o mejoras, con el propósito de ser fieles al programa y adaptarse a los problemas que surgen cuando se trabaja con un grupo natural.

### 3.7. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

El proceso de implementación del programa se va a explicar relatando, por un lado, el papel de los profesores responsables y, por otro, la duración de la intervención.

#### 3.7.1. Profesores responsables de la implementación

El equipo docente que llevó a cabo la implementación del programa estuvo formado por tres profesores del IES San José (ver apartado 3.4.8).

En todas las sesiones participaron dos profesores al mismo tiempo, pero con un rol diferente: uno como profesor principal y otro como profesor de apoyo (Cuadro 3.8).

- **El profesor principal** era el encargado de elaborar la programación del módulo profesional asignado, de diseñar las sesiones, de aplicar el programa en esas sesiones y de cumplimentar el diario del profesor. Cada uno de los docentes fue el profesor principal, durante todo el curso, de uno de los tres módulos profesionales que formaron parte de la intervención.
- **El profesor de apoyo** asumía un papel secundario, ayudando en la organización, control y seguridad del grupo; pero también participaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una prolongación del profesor principal (como refuerzo de las estrategias metodológicas y acciones docentes del profesor principal) y aportaba coherencia interna en la acción docente de los tres profesores en los diferentes módulos.

**Cuadro 3.8.** Relación de profesores principales y de apoyo en los tres módulos profesionales.

ROL DEL PROFESOR	MÓDULO PROFESIONAL		
	Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre	Conducción de grupos en bicicletas	Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos
Profesor principal	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3
Profesor de apoyo	Profesor 3	Profesor 3	Profesor 2

### **3.7.2. Duración de la intervención**

La intervención comenzó en el mes de octubre y terminó en el mes de febrero inclusive, del curso académico 2010-2011 (5 meses), con los alumnos del grupo experimental. Se aplicó durante las clases de tres módulos profesionales, que forman parte de la titulación de Técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural: desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre; conducción de grupos en bicicletas; y conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos. Cada uno de los tres módulos profesionales objeto de la intervención, se impartió con una frecuencia de una sesión por semana, con una duración de la clase de 4 a 6 horas (en función de la carga horaria determinada en el currículo para cada módulo y las necesidades docentes).

Al realizarse el estudio en un entorno natural o ecológico, en varias de las semanas se produjeron alteraciones en relación a la frecuencia descrita, a causa de la realización de una salida de un día o una acampada, enfermedad del profesor principal, festividades, etc.

## **3.8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

La relación y descripción de los instrumentos de evaluación utilizados en este estudio se agrupan en tres grupos: cuantitativos, cualitativos y mixtos.

### **3.8.1. Instrumentos cuantitativos**

Los instrumentos cuantitativos utilizados en la investigación se dividen en dos subgrupos:

- Cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos.
- Cuestionarios para evaluar el aprendizaje del alumnado sobre los objetivos didácticos del programa.

#### **3.8.1.1. Cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos**

El cuestionario, es un “instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito” (Murillo, 2004, p. 2).

El cuestionario se está incorporando de forma creciente en los estudios vinculados con el programa de responsabilidad de Hellison, ofreciendo la posibilidad de realizar evaluaciones cuantitativas (Watson y cols., 2003; Cechini, Montero, Alonso, Izquierdo, Contreras, 2007; Li, y cols., 2008; Escartí y cols., 2011).

En el presente estudio, se han utilizado una serie de cuestionarios con adecuadas garantías psicométricas, para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos de ambos grupos, aplicados antes y después de la intervención (pre-test y pos). A modo de resumen, en el Cuadro 3.9, se presenta una relación de los cuestionarios utilizados.

**Cuadro 3.9.** Cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos de ambos grupos (experimental y control).

CUESTIONARIO	AUTOR/ES
<i>Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)</i>	Li, Wright, Rukavina y Pichering (2008)
Cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ)	Traducido y validado al español por Escartí, Gutiérrez y Pascual (2011).
<i>Adolescent Autonomy Questionnaire (AAQ)</i>	Noom (1999), contrastado por Noom, Deković y Meeus (2001)
Cuestionario de autonomía para adolescentes	Traducido y validado al español por el investigador principal para el estudio.
<i>Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)</i>	Matson, Rotatori y Helsen (1983)
Cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY)	Traducido y validado al español por Méndez, Hidalgo e Inglés (2002).
<i>Interpersonal Reactivity Index (IRI)</i>	Davis (1980, 1983)
Cuestionario de índice de reactividad interpersonal	Traducido y validado al español por Mestre, Frías y Samper (2004).
<i>Prosocial Behaviour (PB)</i>	Caparra y Pastorelli (1983)
Cuestionario de conducta prosocial	Traducido y validado al español por Del Barrio, Moreno y López (2001).
Cuestionario de clima social de aula (CSA)	Elaborado y validado por Pérez, Ramos y López (2009).

#### a) Cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ)

Para medir la responsabilidad personal y social se utilizó una versión española del *Personal and Social Responsibility Questionnaire (PSRQ)*, de Li y cols. (2008), a la que se le denominó *cuestionario de responsabilidad personal y social*, de Escartí y cols. (2011) (Anexo 4).

Este cuestionario consta de 14 ítems, distribuidos en dos factores: responsabilidad social (siete ítems;  $\alpha = .79$ ), responsabilidad personal (siete ítems;  $\alpha = .80$ ).

- El factor de **responsabilidad social** lo componen dos niveles del modelo de responsabilidad personal y social (TPSR), respeto por otros (tres ítems) y ayuda y preocupación por los otros (cuatro ítems). Ejemplos de ítems de estos niveles de responsabilidad son: “respeto a los demás”, “ayudo a otros”.

- El factor de **responsabilidad personal** está compuesto por dos niveles del TPSR, esfuerzo (cuatro ítems) y autonomía (tres ítems). Ejemplos de ítems de estos dos niveles son: “trato de esforzarme aunque no me guste la tarea” y “me pongo metas”. Presenta un ítem invertido: 14.

Los sujetos deben responder en una escala Likert de seis puntos, desde (1) *fuertemente en desacuerdo* hasta (6) *fuertemente en acuerdo*. En el inicio del cuestionario las instrucciones indican lo siguiente: “(...) nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante las clases prácticas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento”.

#### b) Cuestionario de autonomía para adolescentes (AAQ)

Para medir la autonomía de los participantes se realizó una traducción al español y validación del *Adolescent Autonomy Questionnaire (AAQ)* de Noom (1999), contrastado por Noom, Deković y Meeus (2001) (Anexo 5).

Este cuestionario consta de 15 ítems, distribuidos en tres factores: autonomía actitudinal (cinco ítems;  $\alpha = .67$ ), autonomía emocional (cinco ítems;  $\alpha = .66$ ) y autonomía funcional (cinco ítems;  $\alpha = .72$ ).

- El factor de **autonomía actitudinal** se refiere a la percepción de objetivos mediante oportunidades y deseos (ejemplo ítem: “soy capaz de tomar decisiones con facilidad”). Presenta los siguientes ítems invertidos son: 1, 7 y 13.
- El factor de **autonomía emocional** se refiere a la percepción de independencia a través de la seguridad en sí mismo y la individualidad (ejemplo ítem: “tengo una fuerte tendencia a cumplir los deseos de otros”). Presenta los siguientes ítems invertidos: 2, 5, 11 y 14.
- El factor de **autonomía funcional** se refiere a la percepción de estrategias mediante la autorregulación y el autocontrol (ejemplo ítem: “voy directo/a a por mi objetivo”). Presenta el siguiente ítem invertido: 6.

Los sujetos deben responder en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (1) *nunca* hasta (5) *siempre*. En el inicio del cuestionario las instrucciones indican lo siguiente: “este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Por favor, sé sincero en tus respuestas. Señala, rodeando con un círculo, la respuesta que mejor describa cómo eres tú o como te comportas”.

El procedimiento para la traducción del AAQ, de Noom (1999), se realizó siguiendo las recomendaciones de Hambleton (2005) para la traducción de instrumentos

psicológicos de medida. En primer lugar, los ítems fueron vertidos del inglés al español y después nuevamente al inglés para comprobar si coincidían con los ítems de las versiones originales.

Posteriormente los ítems de cada escala fueron examinados por tres especialistas en educación (Lynn, 1986). Todos ellos reconocieron que los ítems eran interesantes para la medida de los constructos en estudio y que estaban correctamente redactados.

Seguidamente, se realizó un estudio piloto con una población semejante a la que participa en el estudio, para comprobar si comprendían el significado de los ítems y obtener datos sobre la validez. En concreto, se aplicó a 35 alumnos, 21 chicos y 14 chicas, que estudiaban el primer y segundo curso de la titulación de técnico en conducción de actividad físico-deportivas en el medio natural, del IES Hermanos Machado (alumnos que no formaron parte del grupo control), de edades comprendidas entre 17 y 23 años.

Para estudiar la validez del cuestionario de autonomía de los alumnos, se ha analizado la fiabilidad del mismo mediante la alfa de Cronbach (Dowell, 2006), tanto a modo global como el de las sub-escalas.

En cuanto a la fiabilidad global del cuestionario, muestra que los ítems seleccionados, miden de manera adecuada la autonomía de los alumnos, con una fiabilidad buena y aceptable (quince ítems;  $\alpha = .69$ ).

Respecto a la fiabilidad de las sub-escalas de autonomía, los valores de la alfa de Cronbach presentados anteriormente, muestran una fiabilidad adecuada.

En conclusión, el cuestionario es una medida fiable, para la obtención de información global sobre la autonomía de los alumnos y de las sub-escalas (la actitud de autonomía, autonomía funcional y autonomía emocional) que se desean estudiar.

### **c) Cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY)**

Se utilizó una versión española del *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*, de Matson, Rotatori y Helsen (1983), denominada *Cuestionario Matson de Habilidades Sociales para Jóvenes (MESSY)*, de Méndez, Hidalgo e Inglés (2002) (Anexo 6).

El MESSY fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. La versión de autoinforme (utilizada en este estudio) comprende 62 conductas sociales. Los estudiantes deben indicar el grado en que cada enunciado les describe en su relación con los demás, mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = *no me describe en absoluto*; 5 = *me describe mucho*). Los resultados se interpretan en el sentido de que a mayor puntuación total, mayor grado de inadecuación social.

El análisis factorial realizado por Méndez y cols. (2002), con una muestra de adolescentes españoles redujo el número de factores de la versión original anglosajona a cuatro, los cuales explicaron el 33,28% de la varianza total. Los factores son:

- **Conducta agresiva/antisocial** (ejemplo ítem: “amenazo a la gente o actúo como un matón/a”).
- **Habilidades sociales/asertividad** (ejemplo ítem: “miro a la gente cuando le hablo”).
- **Orgullo/arrogancia** (ejemplo ítem: “creo que lo sé todo”).
- **Soledad/ansiedad social** (ejemplo ítem: “me gusta estar solo/a”).

El estudio realizado por Méndez y cols. (2002) reveló que los coeficientes de consistencia interna y fiabilidad test-retest fueron elevados. La consistencia interna global para la puntuación MESSY es  $\alpha = .88$ ; y la de las subescalas son: conducta agresiva/antisocial  $\alpha = .91$ , habilidades sociales/asertividad  $\alpha = .90$ , orgullo/arrogancia  $\alpha = .83$  y soledad/ansiedad social  $\alpha = .63$ .

#### d) Cuestionario del índice de reactividad interpersonal (IRI)

Se utilizó una versión española del *Interpersonal Reactivity Index (IRI)*, de Davis (1980, 1983), denominada *índice de reactividad interpersonal (IRI)*, realizada por Mestre y cols. (2004) (Anexo 7).

Se trata de una escala de fácil aplicación, formada por 28 ítems distribuidos en cuatro factores que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: toma de perspectiva ( $\alpha = .56$ ), fantasía ( $\alpha = .70$ ), preocupación empática ( $\alpha = .65$ ) y malestar personal ( $\alpha = .64$ ), con siete ítems cada una de ellas.

La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática.

Las subescalas toma de perspectiva y fantasía evalúan los procesos más cognitivos:

- La puntuación en **toma de perspectiva**, indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona (ejemplo ítem: “a menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas”).
- La subescala de **fantasía**, evalúa la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, la capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias (ejemplo ítem: “cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista”).

Las subescalas de preocupación empática y de malestar personal miden las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros:

- En la **preocupación empática**, se miden los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos «orientados al otro») (ejemplo ítem: “a menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo”).
- En el **malestar personal**, se evalúan los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás (se trata de sentimientos «orientados al yo») (ejemplo ítem: “en situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo”).

En las instrucciones del instrumento se le indica al sujeto que debe contestar a una serie de afirmaciones relacionadas con sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones, solicitándole la opinión sobre sí mismo. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, según el grado en que dicha afirmación le describa, desde (1) *nunca*, hasta (5) *siempre*.

#### e) Cuestionario de conducta prosocial (PB)

La conducta prosocial se ha medido utilizando la versión española de la *Prosocial Behaviour (PB)*, de Caparra y Pastorelli (1983), realizada por Del Barrio, Moreno y López (2001) (Anexo 8).

Se compone de un único factor, que aglutina 10 ítems, que ofrece una descripción de la conducta prosocial de los alumnos ( $\alpha = .69$ ), con relación al altruismo, la confianza y la simpatía (ejemplo ítem: “ayudo a otros a hacer los deberes”) (Gutiérrez y cols., 2011).

Los sujetos deben responder en una escala de tres opciones: *a menudo*, *algunas veces*, *nunca*. Al inicio del cuestionario, se indica que deben responder de forma sincera las siguientes afirmaciones relacionadas con su forma de ser y comportamiento, expresando la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas.

#### f) Cuestionario de clima social del aula (CSA)

Para medir el clima de aula se utilizó el cuestionario de *clima social aula (CSA)*, de Pérez y cols. (2009), en su versión para secundaria (Anexo 9).

El cuestionario está compuesto por 15 ítems, que se agrupan en dos factores:

- El factor de **relación, interés y comunicación** (ocho ítems;  $\alpha = .86$ ), se refiere a la percepción de la relación y comunicación entre los alumnos y entre profesores y alumnos y del interés de los profesores por los alumnos (ejemplo de ítem: “los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros”).

- El factor de **cohesión y satisfacción del grupo** (siete ítems;  $\alpha = .85$ ), se refiere a la percepción de la cohesión entre los alumnos y de la satisfacción o bienestar del grupo (ejemplo de ítem: “los alumnos estamos contentos con el grupo de clase”).

Los sujetos deben responder en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (1) *nunca/muy en desacuerdo* hasta (5) *siempre/muy de acuerdo*. En el inicio del cuestionario las instrucciones indican lo siguiente “este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Por favor, sé sincero en tus respuestas. Rodea con un círculo la respuesta que mejor represente tu percepción del clima de clase”.

### 3.8.1.2. Cuestionarios para evaluar el aprendizaje del alumnado de los objetivos didácticos del programa

Un cuestionario (Cuadro 3.10), con dos versiones (para alumnos y profesores), se utilizó con la finalidad de evaluar la percepción del alumnado y el profesorado del grupo experimental sobre el aprendizaje adquirido en relación a los niveles y objetivos didácticos del programa de responsabilidad.

**Cuadro 3.10.** Cuestionarios de evaluación del aprendizaje del alumnado de los objetivos didácticos del programa (para los alumnos y profesores del grupo experimental).

CUESTIONARIO	AUTOR
Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno	Elaborado “ad hoc”
Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor	Elaborado “ad hoc”

#### a) Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno

El cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno (EEA-A), se elaboró “ad hoc” (Anexo 10). Recoge la percepción de los alumnos sobre los aprendizajes trabajados durante la intervención, que mantienen una estrecha relación con los objetivos didácticos establecidos en el programa. Por tanto, está estructurado en cinco dimensiones, según los niveles de responsabilidad del programa y recoge a todos los objetivos didácticos del programa:

- **Nivel 1: establecer un clima de aula positivo.** Compuesto por cinco ítems (ejemplo ítem: “conozco las normas de convivencia de clase”).
- **Nivel 2: participación y esfuerzo.** Integrado por seis ítems (ejemplo de ítem: “he aprendido a esforzarme en las tareas de clase”).
- **Nivel 3: autonomía.** Formado por cinco ítems (ejemplo ítem: “he mejorado mi capacidad de trabajar de forma autónoma”).
- **Nivel 4: ayuda y liderazgo.** Dividido en cuatro categorías:



- *Comunicación.* Compuesto por cinco ítems (ejemplo ítem: “escucho más atentamente cuando un compañero está hablando”).
  - *Estilos de relación interpersonal:* asertividad. Integrado por tres ítems (ejemplo ítem: “soy más consciente del estilo de relación que suelo utilizar”).
  - *Emociones y empatía.* Integrado por tres ítems (ejemplo ítem: “soy más consciente de mis propias emociones”).
  - Ayuda, cooperación. Constituido por tres ítems (ejemplo ítem: “he aprendido a ofrecer ayuda cuando trabajo en grupo”).
- **Nivel 5: transferencia.** Compuesto por dos ítems (ejemplo ítem: “soy capaz de aplicar las cosas aprendidas en clase cuando tengo que hacer de conductor de grupos con mis compañeros (en rutas de senderismo, bicicleta y caballo)”).

Los alumnos deben valorar en una escala del 1 al 10 cuál es su percepción sobre el grado de consecución de los objetivos didácticos del programa de responsabilidad. En el inicio del cuestionario las instrucciones indican lo siguiente: “(...) es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Por favor, sé sincero en tus respuestas. Señala, del 1 al 10, tu percepción en la consecución de los siguientes objetivos del programa”.

#### **b) Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor**

El cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor (EEA-P), se elaboró también “ad hoc” (Anexo 11). Recoge la percepción de los profesores sobre los aprendizajes, adquiridos por los alumnos, trabajados durante la intervención, que mantienen una estrecha relación con los objetivos didácticos establecidos en el programa. Este cuestionario tiene la misma estructura que la versión para los alumnos, solamente se adaptó la redacción de las afirmaciones (ejemplo ítem nivel 1: “han aprendido a resolver conflictos con sus compañeros de forma dialogada”).

- **Nivel 1: establecer un clima de aula positivo.**
- **Nivel 2: participación y esfuerzo.**
- **Nivel 3: autonomía.**
- **Nivel 4: ayuda y liderazgo.** Esta dividido por cuatro categorías:
  - *Comunicación.*
  - *Estilos de relación interpersonal:*
  - *Emociones y empatía.*
  - *Ayuda, cooperación.*

- **Nivel 5: transferencia.**

Los profesores deben valorar en una escala del 1 al 10 cuál es su percepción sobre el grado de consecución de los alumnos, en relación a los objetivos del programa. En el inicio del cuestionario las instrucciones indican lo siguiente: “Señala del 1 al 10 tu percepción sobre la consecución de los siguientes objetivos del programa de tus alumnos. Por favor, sé sincero en tus respuestas”.

### 3.8.2. Instrumentos cualitativos

Los instrumentos cualitativos utilizados en la investigación se presentan en el Cuadro 3.11.

**Cuadro 3.11.** Instrumentos cualitativos utilizados en la investigación.

INSTRUMENTO CUALITATIVO	AUTOR
Diario del profesor	Elaborado “ad hoc”
Diario de campo	Elaborado “ad hoc”
Entrevista a los profesores	Elaborado “ad hoc”
Entrevista a los alumnos	Elaborado “ad hoc”

#### 3.8.2.1. Diario del profesor

El diario del profesor se puede entender como “los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (Zabalza, 2004, p. 15). Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, este mismo autor considera que los diarios ofrecen una vía potente de acceso al estudio “riguroso” y “vigoroso” de los procesos de enseñanza.

Una de las aportaciones principales que hacen los diarios como recurso de investigación es aproximarnos a las realidades a través de los sujetos que participan en ellas. Lo que en la actual retórica de la investigación se ha denominado «recuperar las voces» de los sujetos (Zabalza, 2003). En este sentido, trabajar con diarios permite: recoger la versión que los profesores dan de su propia actuación didáctica; recoger no solo descripciones sino significados; que el relato de las acciones a analizar sea próximo y vivido (se trata información de «primera mano») (Zabalza, 2003).

En relación con la temática del estudio, el diario del profesor es un instrumento común en muchas investigaciones basadas en el programa de responsabilidad de Hellison (Jiménez, 2000; Hellison, 2003; Escartí y cols., 2006; Martinek y Hellison, 2009).

En la presente investigación, se ha utilizado un diario semiestructurado (Anexo 12), elaborado “ad hoc” para la misma, basado en el de Escartí y cols. (2006), aunque adaptado a las características del programa y a las necesidades de la investigación. Incluye la siguiente información organizada en bloques:

- **Características generales:** recoge información sobre nombre del profesor, fecha de la sesión, objetivos técnicos, contenidos y actividades.
- **Objetivo y nivel trabajado:** en el se describe el nivel de responsabilidad desarrollado, los objetivos didácticos de responsabilidad y la valoración del profesor sobre el grado de consecución de los mismos (valoración del 1 al 10).
- **Estrategias metodológicas aplicadas:** en donde se identifican las estrategias específicas y generales utilizadas en la sesión.
- **Pilares metodológicos:** el profesor analiza los pilares metodológicos puestos en práctica en la sesión.
- **Observaciones del profesor:** espacio para plasmar una breve reflexión sobre lo acontecido en la sesión.

### 3.8.2.2. Diario de campo

La observación es aplicable a cualquier hecho o fenómeno educativo, pero si se realiza de forma indiscriminada perdería la mayor parte de su interés, se hace preciso seleccionar el objeto o el tema a observar. Así De Ketele (1984, p. 21) la define como "un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador, dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información".

El observador contempla la realidad sin actuar sobre ella, registra hechos o fenómenos tal y como se están produciendo en un momento determinado. Ahora bien, se debe distinguir lo que puede ser una observación casual de los fenómenos naturales que ocurren a nuestro alrededor de aquella otra perfectamente planificada y sistemática, que alcanza el rango de científicidad (García, 1996). La observación puede convertirse en una poderosa técnica de investigación social (Pérez, 1994).

Selltiz, Wringhtsman y Cook (1980) argumentan que la observación se convierte en una técnica científica cuando cumple los siguientes requisitos:

- Sirve a un objeto de investigación previamente formulado.
- Se planea de forma sistemática.
- Se registra sistemáticamente y se relaciona con proposiciones más generales.
- Se somete a comprobaciones y controles sobre su validez y fiabilidad.

La observación se ha utilizado en diversas investigaciones sobre el programa de responsabilidad, como una herramienta que complementa a las entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios, etc. (Hellison, 2000; Escartí y cols. 2006; Walsh, 2007; Gordon, 2007; Pardo, 2008; Wright y Burton, 2008; Hayden, 2010).

Para este estudio, se ha empleado la observación no participante (Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000), como medio de recogida de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; este tipo de observación también la usaron en sus investigaciones sobre el programa de responsabilidad Escartí y cols. (2006) y Gordon (2007).

Para facilitar la recogida de datos, hacerla de forma sistemática y poderla comparar con la observación realizada por los profesores, se elaboró “ad hoc” un diario semiestructurado, que presenta una estructura similar al diario del profesor, adaptada al observador externo (Anexo 13). La información que recaba se compone de los siguientes bloques:

- **Características generales:** recoge información sobre nombre del profesor, fecha de la sesión.
- **Objetivo y nivel trabajado:** en el se describe el nivel de responsabilidad desarrollado, los objetivos didácticos de responsabilidad y la valoración del observador sobre el grado de consecución de los mismos (valoración del 1 al 10).
- **Estrategias metodológicas aplicadas:** se identifican las estrategias específicas y generales utilizadas en la sesión.
- **Pilares metodológicos:** el observador analiza los pilares metodológicos puestos en práctica en la sesión.
- **Observaciones:** espacio para plasmar una breve reflexión sobre la sesión o aspectos a destacar.

### 3.8.2.3. Entrevista a los profesores

La entrevista es un instrumento muy potente y utilizado en la investigación social y educativa, para tratar de entender, de primera mano, la forma de ser y de actuar de las personas (Fontana y Frey, 1998).

Según Ruiz Olabuenaga (1996, p. 165), la “entrevista es una forma de obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas que van a contribuir al diagnóstico de una situación social”. Es un proceso en el que ambas personas (entrevistado y entrevistador), pueden influirse mutuamente. Es el arte de formular preguntas y escuchar respuestas.

En relación a las investigaciones sobre el programa de responsabilidad, la entrevista semiestructurada es una herramienta utilizada de forma mayoritaria (Hellison y Walsh, 2002; Hellison, 2003; Gordon, 2007; Wright y Burton, 2008; Pardo, 2008; Lee y Martinek, 2009; Escartí y cols., 2010a y 2010b).

En sintonía con las investigaciones citadas, en este estudio se ha utilizado la entrevista individual semiestructurada (Patton, 2002). Este tipo admite una mayor flexibilidad a la hora de introducir nuevas preguntas que con las entrevistas estructuradas, permitiendo dirigir las preguntas de una manera más individualizada con cada uno de los participantes (Fontana y Frey, 1998). Las preguntas de la entrevista están basadas en las utilizadas por Escartí (2005), aunque se han adaptado a las características del programa y a las necesidades de la investigación (Anexo 14).

La entrevista incluyó doce preguntas divididas en tres bloques:

- Clima de clase, compuesto por dos preguntas.
- Aprendizajes producidos por el programa, compuesto por cinco preguntas.
- Valoración del programa, compuesto por cinco preguntas.

Algunas de las preguntas que se incluyeron son: “¿qué te ha parecido el programa de responsabilidad aplicado?, ¿cómo ha influido el programa en ti, tanto a nivel personal como a nivel profesional?”.

#### **3.8.2.4. Entrevista a los alumnos**

La entrevista a los alumnos se ha usado también en muchos estudios que aplicaron el programa de responsabilidad (Schilling, 2001; Escartí y cols., 2005; Gordon, 2007; Schilling y cols., 2007; Pardo, 2008; Walsh y cols., 2010; Escartí y cols. 2010b).

Al igual que las anteriores investigaciones, se empleó una entrevista individual semiestructurada (Patton, 2002), diseñada para recoger información que permitiera conocer la valoración que hacían los propios estudiantes sobre el programa aplicado, así como conocer desde su perspectiva, los efectos que el programa habían producido sobre ellos. Las preguntas de la entrevista están basadas en las utilizadas por Escartí (2005), aunque se han adaptado a las características del programa y a las necesidades de la investigación (Anexo 15).

La entrevista incluyó diez preguntas divididas en tres bloques:

- Clima de clase, compuesto por dos preguntas.
- Aprendizajes producidos por el programa, compuesto por cinco preguntas.
- Valoración del programa, compuesto por tres preguntas.

Algunas de las preguntas que se incluyeron son: “¿crees que el programa te ha ayudado a mejorar en tu desarrollo personal?; ¿qué actividades te han gustado más en medio terrestre?”.

### 3.8.3. Instrumento cuantitativo-cualitativo

El único instrumento mixto que se ha utilizado fue el *instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (TARE)*, traducido al español por Escartí (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2012).

#### 3.8.3.1. Instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad

Wright y Craig (2011), conscientes de la necesidad de medir la calidad de la implementación, han elaborado un instrumento para evaluar programas educativos de responsabilidad, denominado *Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE)*. Para este estudio se ha utilizado la versión en castellano de Escartí y cols. (2012). La herramienta está fundamentada en el programa de responsabilidad personal y social de Hellison (Hellison, 2003) y en los estándares de educación física de la National Association for Sport and Physical Education (2004).

El instrumento se compone de cuatro apartados. El *apartado tres: responsabilidad de los alumnos*, no se utilizó puesto que ofrece información relacionada con los estándares nacionales estadounidenses y con los objetivos generales del modelo de Hellison; y el *apartado cuatro: comentarios adicionales o notas de campo*, tampoco se empleó al haber obtenido información al respecto mediante el diario de campo.

En este estudio se utilizó el primer y segundo apartado (Anexo 16), al ser los dos que ofrecen respuesta a los objetivos del estudio, explicados a continuación.

- ***Apartado uno: estrategias docentes de responsabilidad.*** Utiliza un método de muestreo de intervalos temporales (cada 5 minutos) para observar y documentar sistemáticamente el uso de estrategias docentes de responsabilidad (denominadas en el programa aplicado en este estudio como estrategias metodológicas generales).
- ***Apartado dos: aspectos de la responsabilidad personal y social.*** Se refiere a una opinión global de los observadores, sobre el grado de integración de los pilares metodológicos llevados a cabo por el profesor, en la sesión observada. Los observadores deben responder en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (0) *nunca* hasta (4) *siempre*.

El apartado uno del instrumento se puede completar en tiempo real o grabar y visionar a posteriori, mientras que el apartado dos se realiza tras la conclusión del primer apartado.

### 3.9. RESUMEN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Tras la descripción de los instrumentos de evaluación que se han empleado en el estudio, se presenta un resumen de los mismos, agrupados según la variable dependiente que evalúa.

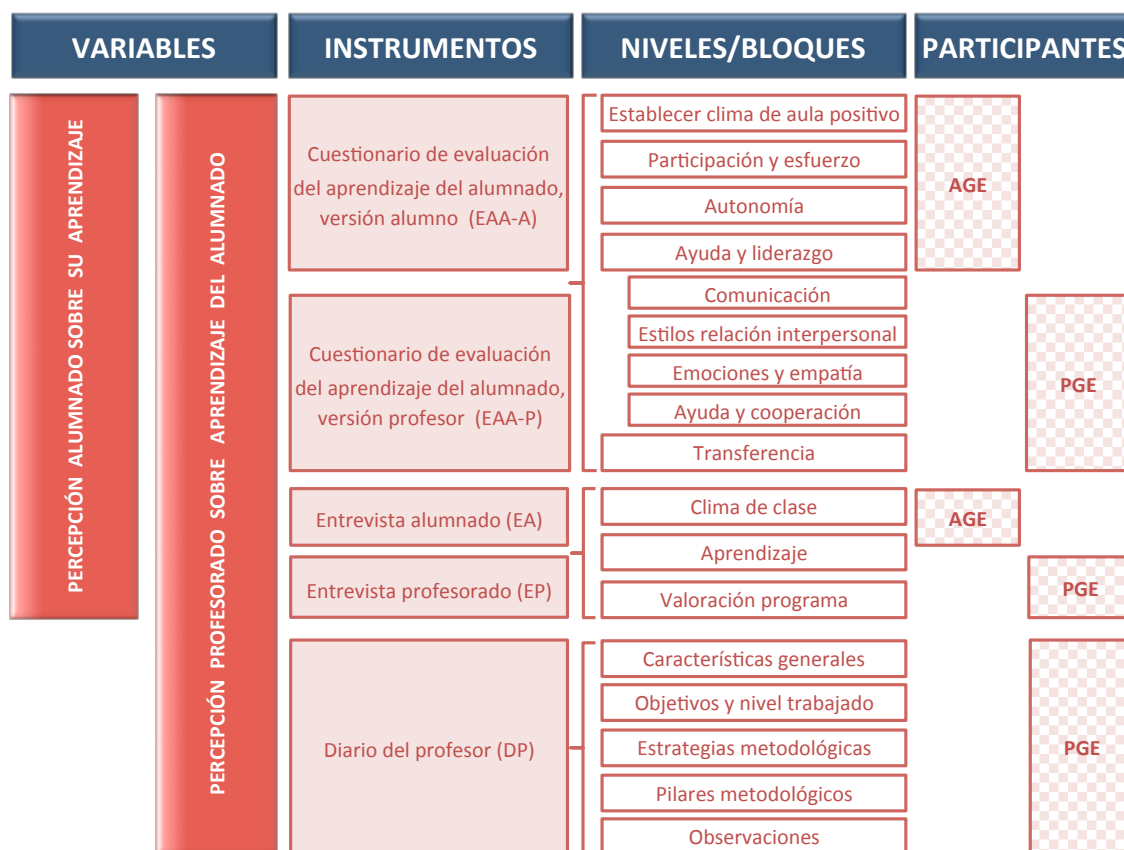
- a) Los instrumentos que se han empleado para evaluar los **efectos del programa sobre los alumnos** se muestran en la Figura 3.5.

VARIABLES	INSTRUMENTOS	FACTORES	PARTICIPANTES	
Responsabilidad personal y social	C. de responsabilidad personal y social (PSRQ)	Responsabilidad personal Responsabilidad social	AGE	AGC
Autonomía	C. de autonomía para adolescentes (AAQ)	Autonomía actitudinal Autonomía emocional Autonomía funcional	AGE	AGC
Habilidades sociales	C. Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY)	Conducta agresiva/antisocial Habilidades sociales/asertividad Orgullo/arrogancia Soledad/ansiedad social Puntuación total MESSY	AGE	AGC
Empatía	C. de índice de reactividad interpersonal (IRI)	Toma de perspectiva Fantasía Preocupación empática Malestar personal	AGE	AGC
Conducta prosocial	C. conducta prosocial (PB)	Conducta prosocial	AGE	AGC
Clima social de aula	C. de clima social de aula (CSA)	Relación, interés y comunicación Cohesión y satisfacción de grupo	AGE	AGC

\* Alumnos grupo experimental (AGE) y alumnos grupo control (AGC).

**Figura 3.5.** Instrumentos que evalúan los efectos del programa sobre los alumnos.

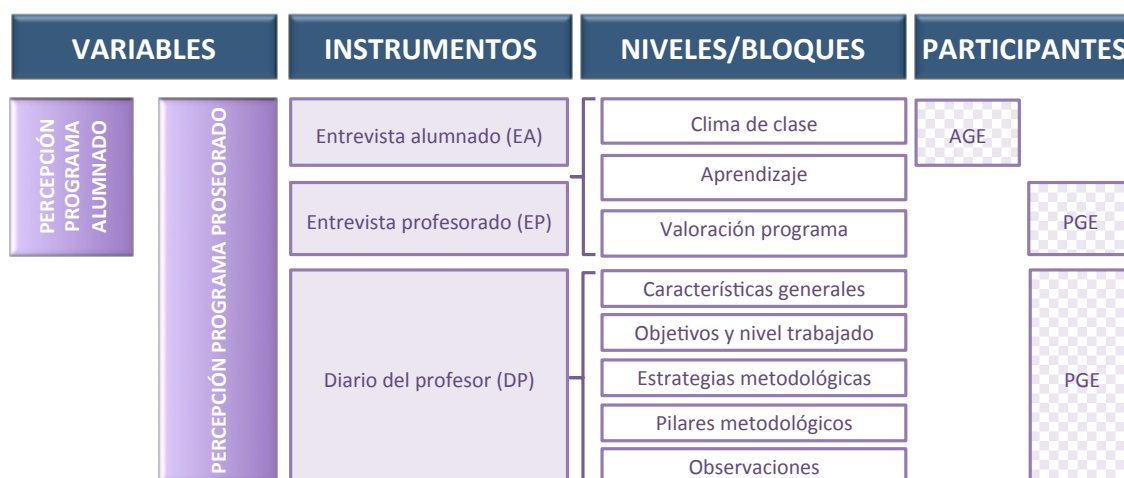
- b) Para evaluar la **percepción del aprendizaje** por parte de los alumnos y profesores del grupo experimental, se han utilizado los instrumentos señalados en la Figura 3.6.



\* Alumnos grupo experimental (AGE) y profesores grupo experimental (PGE).

**Figura 3.6.** Instrumentos que evalúan la percepción del aprendizaje.

- c) Los instrumentos aplicados para evaluar la **percepción del programa** por parte de los alumnos y profesores del grupo experimental, se exponen en la siguiente Figura 3.7.

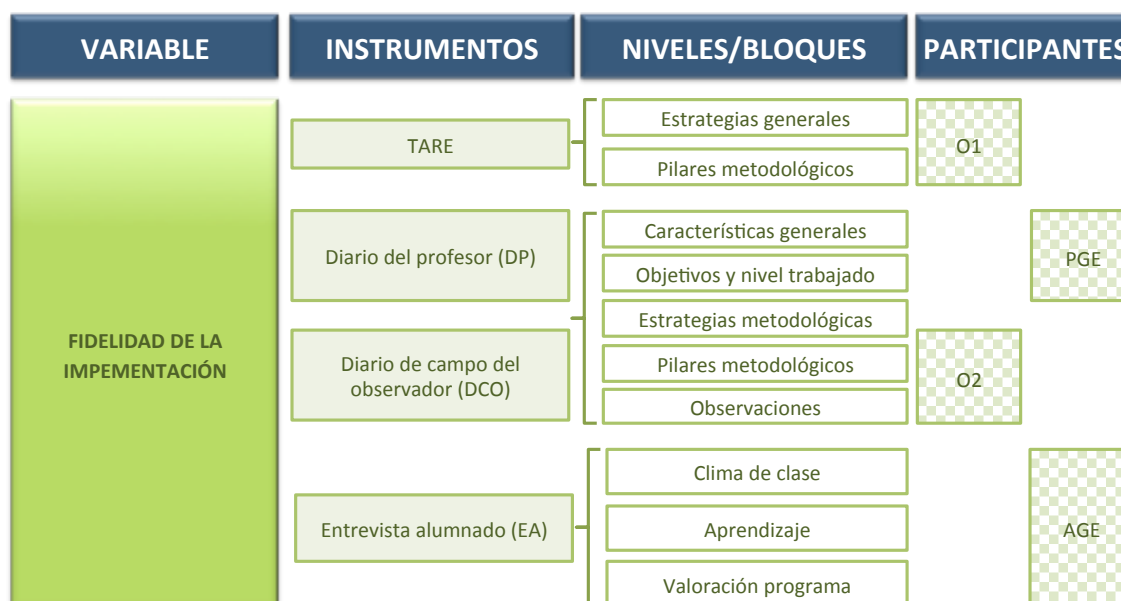


\* Alumnos grupo experimental (AGE) y profesores grupo experimental (PGE).

**Figura 3.7.** Instrumentos que evalúan la percepción del programa.



- d) Para evaluar la **fidelidad de la implementación**, se han utilizado los instrumentos descritos en la Figura 3.8.



\* Observadores TARE (O1), observador diario de campo (O2), profesores grupo experimental (PGE) y alumnos grupo experimental (AGE).

**Figura 3.8.** Instrumentos que evalúan la fidelidad de la implementación.

### 3.10. RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos de los diferentes instrumentos de evaluación empleados, se ha llevado a cabo mediante un proceso previamente determinado. En este apartado se describe el procedimiento de registro de la información de todos los instrumentos.

#### 3.10.1. Procedimiento de registro de los cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos

Los cuestionarios que se administraron, antes y después de la intervención, tanto al grupo experimental como al grupo control, fueron: cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ) (Anexo 4), cuestionario de autonomía para adolescentes (AAQ) (Anexo 5), cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY) (Anexo 6), índice de reactividad interpersonal (IRI) (Anexo 7), conducta prosocial (PB) (Anexo 8) y clima social de aula (CSA) (Anexo 9) (descritos en el apartado 3.8.1.1.).

Previo consentimiento de los padres/tutores y de los alumnos (Anexo 1) y, como se ha citado anteriormente, con el visto bueno del profesorado, los cuestionarios fueron aplicados por el investigador principal durante las horas de tutoría, en la última semana de septiembre (pre-test) y la primera de marzo (pos-test). Para facilitar la espontaneidad de los alumnos a la hora de responder a los cuestionarios, los profesores

no se encontraron presentes en el aula en ese momento. El investigador explicó las instrucciones para rellenar los cuestionarios, asegurando el anonimato de los datos y respondiendo a todas las dudas que pudieron surgir (Gutiérrez y cols., 2011). El tiempo que necesitaron los participantes en rellenar los cuestionarios fue aproximadamente una hora.

### **3.10.2. Procedimiento de registro del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno**

El cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno (Anexo 10), se llevó a cabo al final del curso (primera semana de Marzo), solamente con el grupo experimental. El procedimiento fue igual al seguido con los otros cuestionarios, con una duración aproximadamente de 10 minutos.

### **3.10.3. Procedimiento de registro del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor**

El cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor (Anexo 11), se aplicó al final del curso (primera semana de Marzo), en la misma semana que se administró la versión para el alumno de dicho cuestionario.

Para facilitar la aplicación del mismo, el investigador principal explicó las instrucciones y los profesores, de forma individual, contestaron el cuestionario. El tiempo requerido para rellenarlo fue de 10-15 minutos aproximadamente.

### **3.10.4. Procedimiento de registro del diario del profesor**

Después de cada sesión, el profesor principal rellenó el diario del profesor (Anexo 12) de forma individual. Por lo tanto, cada profesor tuvo un diario personal, que registraba todas las sesiones convencionales de un mismo módulo profesional. Durante la formación inicial, el investigador principal explicó las instrucciones para cumplimentar el diario, analizaron algunos ejemplos y realizaron prácticas sobre sus propias sesiones. Además, cada docente dispuso del libro del profesor (Anexo 3), en el que se explicaban todos los componentes del programa recogidos en el diario.

En las sesiones de un día o más con pernocta, en las que varios profesores organizaban y participaban en la actividad, el diario se hizo de forma conjunta, recogiendo la impresión, valoración, etc. de los diferentes profesores implicados.

En caso de tener dudas que no pudieran solucionar (si se ha aplicado una estrategia u otra, si un comportamiento debe incluirse como incidente crítico, etc.), se resolvieron en las reuniones de formación continua, mediante la exposición del problema y la propuesta de una solución por parte del investigador principal o de otro profesor; una vez resuelta la duda, a partir de ese momento la solución consensuada era extensible al resto de profesores.

### 3.10.5. Procedimiento de registro del diario de campo

El investigador principal fue el observador encargado de analizar las diferentes sesiones del grupo experimental. Antes de este estudio, el investigador/observador ya estaba entrenado en la recogida de datos a través de esta técnica.

Se observaron tres sesiones de cada uno de los profesores del grupo experimental (Cuadro 3.12), en las que asumían el rol de profesor principal, distribuidas a lo largo de la intervención (al inicio de octubre, a mitad de diciembre y al final de febrero). La atención de la observación se dirigió hacia las acciones docentes del profesor principal, sin perder la visión global del grupo y los comportamientos de los alumnos.

Para realizar la observación de algunas sesiones que se realizaban en la naturaleza y de forma itinerante, fue necesario que el investigador/observador se desplazase con el grupo andando, en bicicleta o a caballo. Después de cada sesión, el investigador/observador rellenó el diario de campo (Anexo 13).

Estas tres sesiones de cada docente, fueron grabadas paralelamente por el investigador principal, para disponer del registro audiovisual necesario que permitiese aplicar el instrumento de evaluación de programas educativos de responsabilidad (TA-RE).

**Cuadro 3.12.** Observaciones y grabaciones realizadas a los tres profesores.

PROFESOR PRINCIPAL	MÓDULO PROFESIONAL	OBSERVACIONES/GRABACIONES			
		Tiempo 1 (Octubre)	Tiempo 2 (Diciembre)	Tiempo 3 (Febrero)	TOTAL
P1	Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre	1ª	2ª	3ª	3
P2	Conducción de grupos en bicicletas	1ª	2ª	3ª	3
P3	Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos	1ª	2ª	3ª	3

### 3.10.6. Procedimiento de registro de la entrevista a los profesores

Las entrevistas fueron realizadas por el investigador principal a cada uno de los profesores del grupo experimental. Al finalizar el periodo de intervención, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada de forma individual con cada docente (mes de marzo), fuera del horario escolar. La entrevista integró todas las preguntas del guión previamente establecido, con la posibilidad de aclarar y/o profundizar aquellos aspectos relevantes para el investigador a lo largo de la misma. Toda la conversación se registró en una grabadora digital (Sony ICD-PX820) para su posterior análisis.

### **3.10.7. Procedimiento de registro de la entrevista a los alumnos**

El investigador principal fue quién realizó las entrevistas con los alumnos. Uno de los motivos fue que los alumnos ya estaban familiarizados con el investigador (debido a la observación de las sesiones), elemento clave especialmente con niños y adolescentes, para que sean honestos y se expresen de manera libre (Schilling , 2001).

Después del periodo de intervención (mes de marzo), tuvo lugar la entrevista semiestructurada de forma individual con cada uno de los seis alumnos del grupo experimental seleccionados. La entrevista integró todas las preguntas del guión previamente establecido, con la posibilidad de aclarar y/o profundizar aquellos aspectos relevantes para el investigador a lo largo de la misma. Toda la conversación se registró en una grabadora digital (Sony ICD-PX820) para su posterior análisis.

Para seleccionar a los seis alumnos, se siguieron los mismos criterios que en la investigación de Wright y Burton (2008):

- Conservar la proporción de género: el objetivo es mantener la misma ratio chicos/chicas en las entrevistas que la existente en las clases.
- Representatividad en los efectos del programa: el propósito es analizar a alumnos con diferente grado de consecución de los objetivos/aprendizajes del programa.

El procedimiento para seleccionar a los alumnos comenzó con el análisis de los resultados obtenidos, del alumnado del grupo experimental, en el cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado (versión del alumno) (Anexo 10 y 11). A partir de estos datos, el investigador principal conjuntamente con los profesores, dividieron a la clase en tres grupos, según el nivel de adquisición de los aprendizajes del programa (concretados en objetivos didácticos de responsabilidad) respecto a los valores medios del grupo (nivel bajo, nivel medio y nivel alto). Tras esta división, seleccionaron a un chico y una chica de cada grupo, para determinar los tres chicos y tres chicas a los que se les hizo la entrevista.

### **3.10.8. Procedimiento de registro del instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (TARE)**

El procedimiento llevado a cabo para utilizar el TARE (Anexo 16), se compone de varios pasos:

- Primero: selección y entrenamiento de los observadores.
- Segundo: grabación de las sesiones.
- Tercero: registro de las estrategias docentes de responsabilidad (apartado uno del TARE).
- Cuarto: registro de los pilares metodológicos (apartado dos del TARE).

### a) Selección y entrenamiento de los observadores

Se seleccionaron a dos observadores que tuvieran las siguientes características: ser licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y estar ejerciendo o haber ejercido como profesores en el ciclo formativo de grado medio en conducción de actividad físico-deportivas en el medio natural.

Se realizó un entrenamiento de los observadores dirigido por el investigador principal, previo al análisis de las grabaciones objeto de estudio, para el que se utilizó las fases de entrenamiento de observadores definidas por Behar (1993). El investigador principal participó en un curso de formación sobre el procedimiento de aplicación del TARE con Amparo Escartí (líder del grupo de investigación de la Universidad de Valencia, referente en España en la aplicación del programa de responsabilidad personal y social en contextos educativos y autores de la adaptación del TARE), que garantiza y acredita la correcta aplicación de dicho instrumento.

En ningún momento del proceso los observadores recibieron información sobre el objeto final de investigación para evitar el efecto de expectancia.

Las fases seguidas para el entrenamiento de los observadores fueron las siguientes:

- **Explicación teórica de las variables de estudio y las reglas de codificación:** para lo cual se distribuyó a los observadores información y se realizó una sesión formativa sobre el programa de intervención aplicado (explicando las estrategias metodológicas generales, los pilares metodológicos, etc.) y las instrucciones del protocolo de observación y codificación específico del TARE (categorías a observar, proceso, etc.).
- **Entrenamiento en el registro de las variables y categorías del TARE:** una vez explicado los diferentes apartados del TARE y las categorías que lo componen, se procedió a la práctica de observación y registro de las categorías por parte de los observadores, empleando para ello grabaciones de sesiones de educación física. Los registros utilizados se analizaron y los errores se discutieron conjuntamente con el investigador principal del proceso, para aclarar cualquier tipo de duda.
- **Entrenamiento en el contexto de la observación:** una vez los observadores adquirieron un grado aceptable de precisión (90% o superior) en la identificación de variables, se procedió al registro en el contexto de observación (sesiones de los módulos objeto de estudio, no incluidas en las que formaron parte de la investigación). Para evaluar la precisión a lo largo de estas sesiones se hizo uso del observador de referencia (investigador/observador) utilizándolo como criterio de acuerdo.

- **Evaluación de los observadores después del proceso de entrenamiento.** Al final del proceso, se realizó el estudio de confiabilidad entre los observadores. Para ello se realizó una prueba que consistió en la visualización simultánea de una clase con las mismas características que las incluidas en el estudio. En dicha prueba los observadores y el investigador principal debían analizar y anotar los datos correspondientes a un profesor en relación al uso de las estrategias generales de responsabilidad y a los pilares metodológicos. Los porcentajes válidos de confiabilidad fueron de 85% o superior para la confiabilidad inter-observador y de 95% o superior para la confiabilidad intra-observador (Thomas, Nelson y Silverman, 2005).

#### b) Grabación de las sesiones

El investigador principal realizó la grabación de las sesiones mediante una cámara digital (cámara JVC Everio 45) y un trípode. Se filmaron 3 sesiones de cada uno de los profesores (Cuadro 3.12), en las que asumían el rol de profesor principal (siempre en el mismo módulo profesional), distribuidas a lo largo de la intervención (al inicio de octubre, a mitad de diciembre y al final de febrero).

Se grabó en su totalidad las partes más cortas de la sesión (toma de conciencia, reflexión en grupo y evaluación) y por intervalos la parte de responsabilidad en acción, donde se aplicó el criterio de filmar los momentos en el que el profesor da información a los alumnos de forma individual o grupal. La puesta en práctica de este criterio se utilizó por dos motivos:

- **Adaptarse al contexto:** las sesiones se componen de momentos donde el profesor aporta información a los alumnos (inicial, feedback, etc.) y largos periodos de ejecución autónoma del alumno (ejemplo: explicación inicial del profesor sobre aspectos técnicos para guiar a un grupo en una ruta de bicicleta; dos alumnos adquieren el rol de guía durante 30 minutos; en ese intervalo de tiempo, el profesor emite un feedback a mitad de la ejecución y al finalizar realiza una breve reflexión grupal).
- **Simplificar la grabación y el análisis de los videos:** la duración de las sesiones es bastante extensa (entre 4 y 6 horas). El centrar la atención en los momentos donde el profesor ofrece información a los alumnos, facilita la grabación y el posterior análisis.

La **inobservabilidad estimada** no ha superado la ruptura de la continuidad de la sesión observada por un periodo superior al 10% del total de la misma (Anguera, 1990), por lo cual no se ha estimado su influencia en la presente investigación (Hernández, Díaz y Morales, 2010).

La **constancia intersesional** se ha cumplido al presentar los siguientes criterios en todas las sesiones analizadas: igual profesor principal en cada módulo profesional, aplicación del programa de intervención (selección y aplicación de objetivos didácticos, nivel de responsabilidad, etc.), igual duración de la sesión en función de la materia, mismo horario y día de la semana, mismo grupo experimental (Anguera y cols., 2000).

La **constancia intrasesional** se ha mantenido al no existir circunstancias excepcionales de ruptura del flujo conductual (tales como accidentes, imprevistos meteorológicos, etc.) en las sesiones estudiadas (Anguera y cols., 2000; Hernández y cols., 2010)

### **c) Registro de las estrategias generales (apartado uno del TARE)**

Los dos observadores, previamente entrenados, visualizaron las sesiones en el ordenador por separado y realizaron el registro cuantitativo de las variables percibidas aplicando el TARE. Los pasos que se siguieron para analizar el apartado uno del TARE (estrategias docentes de responsabilidad) fueron los siguientes:

- Situar en un lugar tranquilo, sin distracciones, frente al ordenador, con las hojas de registro preparadas (Anexo 13), un lápiz, una goma y un esquema con la descripción de las diferentes estrategias metodológicas generales y pilares metodológicos, para consultar en caso de cualquier duda.
- Visualizar la sesión tantas veces como sea necesaria, hasta tener claro las estrategias metodológicas aplicadas por el profesor en cada intervalo de 5 minutos.
- Cada vez que el docente aplicaba una estrategia metodológica general, se analizó la misma y se cuantificó en la casilla correspondiente.
- Si se tenían dudas sobre el tipo de estrategia que se había aplicado, se anotó en la hoja de registro el intervalo temporal en el que se ubicaba (en el apartado de comentarios contextuales) y las estrategias sobre las que se duda.
- Después del registro, se utilizó la concordancia consensuada (Anguera, 1990), en los casos de duda sobre la estrategia metodológica empleada. Para ello, los dos observadores visualizaron conjuntamente la escena en el ordenador hasta llegar a un consenso en la evaluación del comportamiento (Escartí y cols., 2006).

### **d) Registro de los pilares metodológicos (apartado dos del TARE)**

Una vez terminado el registro del apartado uno de una sesión, se procedió a cumplimentar el apartado dos del TARE (aspectos de la responsabilidad personal y social). Para ello, cada observador por separado, teniendo en cuenta la observación glo-

bal de la sesión y las estrategias generales aplicadas por el profesor, valoró en que grado el docente aplicó a lo largo de la sesión los pilares metodológicos del programa de intervención y anotó los comentarios contextuales que pudieran aportar información cualitativa complementaria.

### **3.11. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

El análisis de los datos se ha realizado teniendo en cuenta el diseño mixto de la investigación y los diferentes tipos de instrumentos.

En función del tipo de metodología empleada, se puede dividir el análisis en dos grupos: análisis de datos relacionados con el diseño cuasi-experimental y análisis de datos relacionados con el estudio de casos.

#### **3.11.1. Análisis de datos relacionados con el diseño cuasi-experimental**

El diseño cuasi-experimental se utilizó para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos participantes, a través del análisis de medidas repetidas pre-test (evaluación inicial) y pos (evaluación final) del grupo experimental y grupo control.

Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios citados anteriormente en el apartado denominado *cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos* (ver apartado 3.8.1.1.):

- Cuestionario de responsabilidad personal y social (Anexo 4).
- Cuestionario de autonomía para adolescentes (Anexo 5).
- Cuestionario Matson de habilidades sociales (Anexo 6).
- Cuestionario del índice de reactividad interpersonal (Anexo 7).
- Cuestionario de conducta prosocial (Anexo 8).
- Cuestionario de clima social del aula (Anexo 9).

Para el análisis de los datos procedentes de dichos cuestionarios, se han calculado las puntuaciones medias en el pre-test y el pos-test; según el sexo y el grupo (experimental o control) al que pertenece el alumno.

Para el cálculo de las puntuaciones medias, se ha realizado para cada alumno las medias de las respuestas en cada factor del cuestionario estudiado, tanto en el pre-test como en el pos-test. Posteriormente, como medida resumen, se ha calculado la media de dichas puntuaciones medias en el pre-test, en el pos-test y en el total. Este procedimiento se ha seguido en todos los cuestionarios, excepto en el cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY).



El cuestionario MESSY, consta de cuatro factores y de una puntuación total. Primero se ha realizado para cada alumno, la suma de las puntuaciones de todos los ítems correspondientes a cada factor (Méndez y cols., 2002). Para el cálculo de la puntuación total del cuestionario, se utilizó la siguiente expresión:

$$\text{MESSY total} = (140 - \text{factor 2}) + \text{factor 1} + \text{factor 3} + \text{factor 4}$$

- Factor 1 = puntuación obtenida por el sujeto en el factor 1 (agresividad/conducta antisocial).
- Factor 2 = puntuación obtenida por el sujeto en el factor 2 (habilidades sociales/asertividad).
- Factor 3 = puntuación obtenida por el sujeto en el factor 3 (engreimiento/arrogancia).
- Factor 4 = puntuación obtenida por el sujeto en el factor 4 (soledad/ansiedad social).

Para el *análisis descriptivo de las puntuaciones*, al ser éstas continuas, se procedió al cálculo de la media, el tamaño N, desviación estándar, y se realizó inferencia sobre las medias a través del cálculo de los intervalos de confianza a un nivel del 95% para las estimaciones.

Posteriormente se procedió a realizar *modelos estadísticos para las puntuaciones medias*, con el propósito de comparar y estudiar las diferencias entre estas según grupo, momento de estudio (pre-test y pos-test) y sexo.

El método de análisis de los datos para las medidas tomadas a lo largo del tiempo fue el *modelo estadístico de medidas repetidas: generalización de estimación de ecuaciones (GEE)* (Twisk, 2007). El modelo asume que los datos proceden de una distribución normal y que la correlación entre las medidas observadas no presentaban estructura determinada (estimándose esta por el modelo). Se estudiaron los residuos estandarizados para cada uno de los modelos presentados; dichos residuos proceden de una distribución normal verificándose así la normalidad asumida en las variables y comprobando que se cumplen los supuestos de partida para poder aplicar esta técnica estadística. Se utilizaron técnicas gráficas, *Q-Q gráficas* donde se observó si los residuos se encontraban próximos a la línea de referencia. Por lo general se observó una buena aproximación de los residuos con la distribución normal.

Los modelos estadísticos aplicados, modelos lineales generalizados (GEE), fueron ajustados por grupo, sexo y el tiempo de estudio (pre y pos). Se incluyeron en los modelos la interacción entre grupo y tiempo de estudio sólo en el caso en que dicha interacción fuese significativa, estando presentada en la tabla del modelo; en otro caso el modelo se reduce a la forma más simple sin interacción entre tiempo y grupo de

estudio. Puesto que las respuestas de un mismo alumno en el pre y pos están correlacionadas se asumió una matriz de correlación sin estructura (Twisk, 2007; Field, 2009). Los test estadísticos para los parámetros estimados se realizaron a un nivel de significación del 5%.

Para realizar los diferentes análisis estadísticos citados en este apartado, se ha utilizado el programa SPSS, versión 19.

### **3.11.2. Análisis de datos relacionados con el estudio de casos**

El estudio de casos se utilizó para determinar la percepción de los alumnos y profesores, del grupo experimental, sobre los aprendizajes producidos por el programa y la percepción sobre el mismo. Y también para evaluar la fidelidad de la implementación en los profesores del grupo experimental.

En función del instrumento de evaluación empleado, se aplicó un tipo de análisis distinto. A continuación se describen los mismos.

#### **a) Análisis del cuestionario de evaluación del aprendizaje (Anexos 10 y 11)**

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos en el cuestionario de evaluación del aprendizaje, tanto en la versión para los alumnos como para los profesores:

- En la versión para los alumnos, se calculó la media, desviación típica, mínimo y máximo para cada ítem.
- En la versión para los profesores, se presentan las puntuaciones asignadas por cada docente para cada ítem, la media y la desviación típica.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el programa informático SPSS, versión 19.

#### **b) Análisis del diario del profesor y diario de campo (Anexos 12 y 13)**

De toda la información que recoge el diario del profesor, se ha seleccionado la más relevante para responder a los objetivos del estudio y facilitar, de esta forma, la presentación y lectura de los resultados.

Atendiendo a esta selección de información, los apartados que forman este análisis son:

- Descripción general de la sesión: integrada por el nivel de responsabilidad, objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos, contenidos y observaciones del profesor.
- Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales.
- Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas.
- Integración de los pilares metodológicos.

A la hora de analizar y presentar los resultados, también se han dividido en función del docente que había intervenido como profesor principal. Esto ha dado lugar a cuatro grupos:

- Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1.
- Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2.
- Sesiones convencionales por el profesor P3.
- Sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores.

Para el diario de campo del investigador, se ha seguido la misma selección de información que para el diario del profesor (exceptuando incluir los contenidos en el apartado de descripción general de la sesión). En este caso, solamente se han analizado sesiones convencionales dirigidas por uno de los tres profesores (P1, P2 ó P3).

### **c) Análisis de las entrevistas (Anexos 14 y 15)**

El análisis de la entrevistas de los alumnos y de los profesores se realizó siguiendo el mismo proceso, por lo que se describe de forma conjunta. La metodología empleada para realizar el análisis de las diferentes entrevistas, se fundamenta en el análisis sociológico de sistemas de discursos planteado por Conde (2009). El investigador principal fue la persona encargada de realizar dicho análisis.

La primera tarea que se llevó a cabo fue la transcripción literal de las entrevistas (de los alumnos y profesores) registradas en audio, empleando para ello el programa informático Express Scribe.

A continuación, se realizó una lectura, minuciosa y literal, del texto para tener una comprensión global sobre su contenido. A partir de esa lectura previa surgieron una serie de conjeturas preanalíticas, que se confirmaron o rechazaron en relecturas posteriores. Como dice Conde (2009, p. 110):

El análisis sociológico del sistema de discursos exige un trabajo de lectura de la totalidad de las transcripciones hasta que se alcance un nivel mínimo de comprensión de las mismas, de una lectura capaz de posibilitar la formulación de (...) unas conjeturas preanalíticas iniciales que, luego, en unas posteriores relecturas, pueden ser confirmadas o rechazadas.

Una vez realizada esa primera visión global del texto, se llevaron a cabo un conjunto de procedimientos de análisis de los discursos, presentados a continuación (Conde 2009):

- **1ª Análisis de las posiciones discursivas básicas** del entrevistado. Se identificó la posición social desde la que habló cada entrevistado; es decir, se realizó una búsqueda más sistemática de las posiciones sociales desde las que se produje-

ron los distintos argumentos y tomas de posición que se fueron evidenciando en el texto.

Según Conde (2009, p. 145): “el análisis de las “posiciones discursivas del grupo”, o de las posiciones asociadas a sus distintas fracciones constitutivas, nos suministra una especie de guía general para adentrarnos en el análisis y en la construcción de los “discursos””.

- **2º Análisis de las configuraciones narrativas.** Se generó una aproximación literal y global del texto en función de los objetivos de la investigación, de forma que se estructuró o polarizó el texto en dimensiones, que sirvieron como hilo conductor del análisis.

Como indica Conde (2009, p. 168):

consiste en elegir y seleccionar aquellas dimensiones del texto que dando cuenta literal del mismo (...) permite, al mismo tiempo, polarizarlo y ponerlo en relación tanto con el contexto social en el que se ha producido, como con los objetivos de la investigación.

- **3º Análisis de los espacios semánticos.** Se buscaron y organizaron el conjunto de espacios semánticos que aparecieron en el texto y que eran importantes para responder a los objetivos de la investigación.

Se entendió como espacio semántico (Greimes, 1982, citado en Conde 2009, p. 204): “un conjunto de unidades léxicas, consideradas a título de hipótesis de trabajo, dotadas de una organización estructural subyacente”.

Según Conde (2009, p. 206):

se trata de una análisis más internalista, más explicativo y menos interpretativo de los textos con el que se trata de observar los campos de asociaciones, de similitudes, de distancias y de diferencias que se establecen entre unos y otros términos, entre unos y otros elementos expresivos de las conversaciones, entre unos y otros “espacios semánticos” dentro del corpus de textos más general.

- **4º Redacción del análisis sociológico.** Se elaboró un texto final o informe, que muestra el análisis e interpretación realizado en los análisis previos. El hilo conductor que articula la presentación de los resultados ha sido las dimensiones establecidas en la configuración narrativa.

Como señala Conde (2009, p. 244): “la tarea de la escritura, forzosamente personal, es donde se acaba materializando y expresando el conjunto del trabajo de análisis e interpretación del corpus de textos desarrollado en función de los objetivos de la investigación (...)”.

**d) Análisis del TARE (Anexo 16)**

En relación al *apartado uno del TARE* (estrategias docentes de responsabilidad), se realizaron los siguientes análisis:

- *Análisis de la generalizabilidad*: la teoría de generalizabilidad (TG) permite estimar la precisión de los datos registrados mediante la observación sistemática, es decir, el grado de fiabilidad del diseño de medida utilizado (Blanco, Castellano y Hernández, 2000). La teoría de la generalizabilidad, asume que hay otras fuentes de variación además de las diferencias individuales (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972). Esto significa asumir el principio de *simetría*, es decir que sucesivos objetos de medida pueden ser evaluados dentro de un mismo diseño. Mediante dicho principio, cada *faceta* (variable) de un diseño puede ser seleccionada como objeto de estudio y en cada análisis de generalizabilidad de esta faceta puede ser considerada como instrumento de medida o condición de evaluación en el estudio de las otras facetas (Cardinet, Tournear y Allal, 1976). En el presente estudio se ha calculado el coeficiente de generalizabilidad relativo y absoluto para el diseño utilizado.
- *Fiabilidad inter-observador*: se obtuvo mediante porcentajes de coincidencia entre observadores y el índice de Kappa.
- *Análisis estadístico descriptivo*: se ha calculado para cada profesor y por tiempo (tres sesiones por profesor grabadas), la frecuencia y porcentaje en el que se ha observado el uso de las estrategias docentes de responsabilidad.
- *Análisis test estadístico*: se ha realizado la prueba de chi-cuadrado a cada una de las estrategias docentes por tiempo, para contrastar si se han producido diferencias significativas en el tiempo, respecto al uso de cada una de las estrategias docentes de responsabilidad.

En el *apartado dos del TARE* (análisis de la responsabilidad personal y social), se aplicaron los siguientes análisis:

- *Fiabilidad inter-observador*: se han calculado las diferencias de las puntuaciones de los dos observadores para cada pilar metodológico. Una vez hecho esto, se ha obtenido el porcentaje de los casos en los que la diferencia de las puntuaciones de los observadores es menor o igual a 1 por encima o por debajo (Wright y Craig, 2011).
- *Análisis estadístico descriptivo*: se ha observado los valores obtenidos por los tres profesores, en cuanto a la integración de los pilares metodológicos a lo largo del tiempo.

Para realizar el análisis de la teoría de generalizabilidad, se ha empleado el programa G String IV, versión 6.11 (Bloch y Norman, 2011). Los otros análisis estadísticos citados en este apartado, se han efectuado mediante el programa SPSS, versión 19.

### 3.12. ANÁLISIS DEL RIGOR METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Según Lincoln y Guba (1985), debemos considerar una serie de criterios que garanticen el rigor, autenticidad y validez del proceso de investigación. Estos criterios son cuatro: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

Tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa se rigen por estos criterios; aunque cada una los adapta a sus características y adquieren una terminología diferente. En el Cuadro 3.13. se presentan los criterios de rigor metodológico relacionados con ambas metodologías de investigación (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

**Cuadro 3.13.** Criterios de rigor de las metodologías de investigación (Rincón y cols., 1995).

CRITERIOS	METODOLOGÍA CUANTITATIVA	METODOLOGÍA CUALITATIVA
<b>Veracidad</b> Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad	Validez interna	Credibilidad
<b>Aplicabilidad</b> Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Validez externa	Transferencia
<b>Consistencia</b> Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación	Fiabilidad	Dependencia
<b>Neutralidad</b> Seguridad de que los resultados no están sesgados	Objetividad	Confirmabilidad

El análisis del rigor metodológico del presente estudio, se ha realizado siguiendo los cuatro criterios citados anteriormente. Al emplear una metodología mixta, hace necesario evaluar cómo se han cumplido dichos criterios tanto en la metodología cuantitativa como en la cualitativa.

#### 3.12.1. Análisis de los criterios en la metodología cualitativa

El análisis que se presenta a continuación, está dividido en los cuatro criterios correspondientes para la metodología cualitativa: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.

### a) Credibilidad

La credibilidad se corresponde con el criterio de veracidad, que hace referencia al rigor de los resultados y de los procedimientos utilizados (validez interna en metodología cuantitativa); es decir, indica el grado en el que los resultados de una investigación se corresponden con la realidad. En investigación cualitativa, la realidad no se presupone como algo estable que se puede objetivar; por ello, se habla de credibilidad, puesto que se busca la confirmabilidad y el consenso de los implicados (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Obtener la credibilidad en una investigación cualitativa requiere que el investigador sea capaz de recoger, de forma fidedigna, las diferentes realidades representadas por los participantes (Guba, 1989, citado en Pardo, 2008).

Las estrategias que se han utilizado para contribuir a la credibilidad del estudio fueron: triangulación, observación continua y persistente, comprobaciones con los participantes y contribución de otros investigadores.

- *Triangulación:* se ha utilizado la triangulación de técnicas de recogida de información (entrevistas semiestructurada, diario del profesor, diario de campo, TARE y el cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado), triangulación de fuentes (profesorado, alumnado, investigador principal y observadores externos) y triangulación de recogida de información (profesorado, investigador principal y observadores externos).
- *Observación continua y persistente:* el investigador principal ha observado, de forma regular, distintas sesiones llevadas a cabo por los tres profesores que han implementado el programa, a lo largo de los cinco meses de intervención. También ha mantenido contacto, con los alumnos seleccionados y con los profesores, en las entrevistas realizadas al final del programa. Además, con los docentes, ha mantenido contacto, de forma periódica, en las reuniones en el seno de la formación continua.
- *Comprobación con los participantes:* el investigador principal realizó una verificación cruzada con los profesores sobre la información recogida en el diario del profesor y el diario de campo del observador, así como la puesta en común y aclaración de diferentes aspectos observados en las sesiones (puesta en práctica de las estrategias metodológicas, nivel de responsabilidad trabajado, etc.). También se recurrió a la estrategia de *member check* por medio de la cual los participantes (alumnos y profesores del grupo experimental) pudieron comprobar la fidelidad de los textos transcritos de las entrevistas semiestructuradas realizadas.

- *Participación de otros investigadores:* una serie de investigadores (profesores de la Universidad Pablo de Olavide, de la Universidad de Granada y de la Universidad de Murcia), han colaborado en distintas fases de la investigación, especialmente en el diseño del estudio y en el análisis de los datos, aportando una visión externa al investigador principal.

#### **b) Transferencia**

La transferencia se corresponde con el criterio de aplicabilidad, que pretende asegurar la relevancia y generalización de los resultados de la investigación en otros contextos (validez externa en metodología cuantitativa); dicho de otra forma, indica el grado en el que los resultados se pueden generalizar. En investigación cualitativa, la transferencia hace referencia a la posibilidad de generalizar los resultados a diferentes lugares y situaciones (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). El propósito es el de proveer de información al lector, lo suficientemente rica y detallada, para permitir que éste transfiera los resultados obtenidos a otros entornos semejantes (Pérez, 1994). Los resultados y conclusiones halladas deben contextualizarse a otras realidades sociales, no pueden extrapolarse *per se*, puesto que a menudo se trata de fenómenos únicos y singulares (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

A lo largo del presente estudio, se ha explicado de forma detallada y precisa las distintas acciones llevadas a cabo durante la investigación, que permiten al lector tener un doble ángulo de visión: uno focalizado en conocer cómo se ha aplicado el método científico y otro centrado en comprender como se ha llevado a cabo la intervención didáctica del programa de responsabilidad. Atendiendo al primer enfoque, en los apartados 3.1., 3.2. y 3.8., se puede obtener información sobre el diseño empleado en la investigación, las variables del estudio o los instrumentos de evaluación; pero si cambiamos al segundo foco de atención, en los apartados 3.4.4., 3.4.5., 3.4.6. y 3.5., es posible conocer el contexto o escenarios en el que se ha desarrollado la investigación, una serie de características de los participantes o el programa de intervención.

#### **c) Dependencia**

La dependencia se corresponde con el criterio de consistencia, que hace referencia a la estabilidad de los resultados (fiabilidad en metodología cuantitativa), es decir, en qué medida los resultados se repetirían si se vuelve a elaborar el estudio en un contexto similar. En investigación cualitativa, la dependencia se refiere a la vinculación de los resultados a un contexto sociológico concreto; puesto que los contextos sociales están en constante transformación y no se puede garantizar la replicabilidad de los resultados (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).



Las estrategias que se han utilizado en el presente estudio, para garantizar la dependencia fueron:

- *Métodos solapados*: es similar a la estrategia de *triangulación*, anteriormente expuesta.
- *Revisión de observadores externos*: un profesor de la Universidad de Granada y una profesora de la Universidad de Murcia han hecho la función de observadores externos a la investigación, estimando el grado en el que los procedimientos utilizados se ajustaban a la realidad objeto de estudio. Esta técnica está relacionada con la estrategia de *participación de otros investigadores*, anteriormente explicada.
- *Establecer la pista de revisión*: se ha intentado establecer pistas de revisión que posibiliten que otros investigadores puedan revisar los supuestos que subyacen de la elección de los métodos de análisis empleados. Y se ha descrito de forma detallada el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos, seguido en el presente estudio.

#### **d) Confirmabilidad**

La confirmabilidad se corresponde con el criterio de neutralidad, que pretende conseguir que los resultados no estén sesgados (objetividad en metodología cuantitativa). En investigación cualitativa, la confirmabilidad hace referencia a la objetividad del investigador, entendida como la capacidad de orientarse hacia el objeto de estudio y mantenerse fiel al mismo (evitando de este modo que sus creencias o pensamientos puedan contaminar este proceso); es decir, que el investigador preste atención, se esfuerce y consiga respetar en todo momento la esencia del objeto de estudio (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

Las estrategias que se han utilizado para obtener la confirmabilidad en el presente estudio, fueron:

- *Participación de otros investigadores, comprobación con los participantes y triangulación*: estas estrategias se han descrito anteriormente, en el criterio de credibilidad.
- *Grabación en audio y transcripción de las entrevistas*: todas las entrevistas realizadas, al final del programa, a los profesores y alumnos del grupo experimental, se grabaron en audio y posteriormente se realizó una transcripción literal.
- *Citas textuales*: a lo largo de la exposición de resultados, se han presentado citas textuales directamente recogidas de los diarios del profesor, del diario del observador y de las entrevistas.

### **3.12.2. Análisis de los criterios en la metodología cuantitativa**

El análisis del cumplimiento de los criterios de rigor en la metodología cuantitativa se presenta atendiendo, en primer lugar, a la validez interna y externa del diseño cuasi-experimental y, en segundo lugar, a la validez y fiabilidad de los instrumentos cuantitativos utilizados en el estudio.

#### **a) Validez interna y externa del diseño cuasi-experimental.**

En cuanto al diseño cuasi-experimental empleado, presenta una validez interna menor que los diseños experimentales, al no utilizar grupos equivalentes (grupos no asignados de forma aleatoria) y por la dificultad de controlar todas las variables contextuales reales. Sin embargo, la triangulación de metodología (cuantitativa y cualitativa), aporta validez interna al estudio.

Por otro lado, el hecho de que se haya realizado en una situación real, hace que su validez externa sea muy superior a las propuestas experimentales.

Como explican Rodríguez y Valdeoriola (2009, p. 32):

La metodología cuasi-experimental se caracteriza por un nivel de control inferior a la metodología experimental, lo que conlleva una disminución de su validez interna, pero un aumento de su validez externa, ya que los resultados obtenidos son más representativos, es decir, existen más posibilidades de generalizar los resultados a otros sujetos, grupos o situaciones reales.

#### **b) Validez y fiabilidad de los instrumentos cuantitativos.**

Respecto a los instrumentos cuantitativos utilizados, que están relacionados con el diseño cuasi-experimental, se garantizó la calidad de los datos recogidos mediante la validez y fiabilidad de los mismos. En concreto, los cinco cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos (presentados en el apartado 3.8.1.1.), habían sido validados, previamente a la investigación en curso, y presentaban una fiabilidad alta.



## **CAPÍTULO 4: RESULTADOS**



## CAPÍTULO 4: RESULTADOS

El cuarto capítulo, denominado resultados, tiene el objetivo de presentar los resultados obtenidos mediante los distintos instrumentos de evaluación utilizados. El orden en el que van a aparecer es el siguiente:

- Resultados de los cuestionarios para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos.
- Resultados del cuestionario para evaluar el aprendizaje de los objetivos didácticos del programa (versión alumno y profesor).
- Resultados del diario del profesor.
- Resultados del diario de campo.
- Resultados de la entrevista a los profesores.
- Resultados de la entrevista a los alumnos.
- Resultados del instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad (TARE).

### 4.1. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS PARA EVALUAR LOS EFECTOS DEL PROGRAMA SOBRE LOS ALUMNOS

La estructura que se va a seguir en la presentación de los resultados a lo largo de este apartado es la siguiente:

- Primero, se hace un análisis estadístico descriptivo y exploratorio de cada cuestionario (presentando los resultados para cada factor).
- Segundo, se realiza un análisis de la modelización estadística de los datos de cada cuestionario (presentando los resultados para cada factor).

En el apartado de *análisis estadístico descriptivo y exploratorio*, se presenta la inferencia sobre las medias entre grupos para el momento pre y pos, que se ha basado en los intervalos de confianza; de ésta forma, se puede ver si éstas son o no significativas. Si la media, en cada momento, en el grupo experimental se encuentra dentro del intervalo de confianza del grupo control no existirán diferencias significativas en dicho momento entre los grupos; sin embargo si la media del grupo experimental no se encontrase en el intervalo de confianza del grupo control, entonces las diferencias, en dicho momento, entre los dos grupos serán significativas (Escrig, Miralles, Martínez y Rivadulla, 2007).

Por lo tanto, a modo descriptivo se realizan comparaciones de las puntuaciones medias obtenidas por los dos grupos en el momento pre y en el momento pos independientemente. El estudiar las medias en el momento pre y ver que no existen dife-

rencias significativas según el grupo nos indica que los sujetos de estudios son homogéneos y nos describe la muestra antes de empezar el estudio. El observar las medias en el momento pos nos indica qué grado de cambio existe en las puntuaciones según los grupos de estudios sin considerar las puntuaciones de partida.

En el apartado de *análisis de la modelización estadística*, se muestran los resultados obtenidos de los modelos de ecuaciones generalizadas (GEE) aplicados a los distintos factores medidos en el estudio. Dichos modelos están ajustados por el sexo, el momento en el que se tomó la medida (pre y pos) y el grupo de estudio. En el caso en el que los resultados sean significativos, se muestra la inclusión de la interacción tiempo-grupo indicando ésta un cambio en el sentido de la media del factor en el grupo de estudio con respecto al tiempo. Los contrastes de hipótesis se han basado en un nivel de significación del 5% en todos los casos, considerándose el parámetro y por tanto las diferencias entre los posibles valores de la variable estudiada significativos si el p-valor es inferior a 0,05. La **constante** hace referencia al valor obtenido por una mujer, en el tiempo pre, que pertenece al grupo control.

#### 4.1.1. Cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ)

El cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ) consta de dos factores: responsabilidad personal y responsabilidad social.

##### a) Análisis estadístico descriptivo y exploratorio

Respecto al **factor responsabilidad personal**, en el momento inicial del estudio (pre) se observa que la media (medias totales) de las puntuaciones del grupo experimental fue significativamente inferior a la del grupo control, por lo que inicialmente la responsabilidad personal entre los grupos de estudio fue diferente. Sin embargo, tras la intervención (pos) se observa un cambio de posición, al superar la media (media total) del grupo experimental la del grupo control de forma significativa.

**Tabla 4.1. CUESTIONARIO PSRQ.** Descripción de las puntuaciones del **factor responsabilidad personal** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	4,774	0,373	4,537	5,011	5,452	0,389	5,205	5,7
	MUJER	9	4,619	0,385	4,323	4,915	5,381	0,398	5,075	5,687
	TOTAL	21	<b>4,707</b>	0,377	4,536	4,879	<b>5,422</b>	0,385	5,247	5,597
CONTROL	HOMBRE	13	5,187	0,472	4,902	5,472	5,11	0,495	4,811	5,409
	MUJER	9	5,333	0,446	4,99	5,676	5,222	0,576	4,779	5,665
	TOTAL	22	<b>5,247</b>	0,456	5,044	5,449	<b>5,156</b>	0,52	4,925	5,386

En cuanto al **factor responsabilidad social**, en el momento inicial del estudio (pre) también se observa que la media (medias totales) de las puntuaciones del grupo experimental fue significativamente inferior a la del grupo control, por lo que inicialmente la responsabilidad social entre los grupos de estudio fue diferente. En esta ocasión, tras la intervención (pos) se observa que la media (medias totales) del grupo experimental supera la del grupo control, indicando una responsabilidad social mayor en el grupo experimental cuando al inicio ocurría lo contrario, sin llegar a ser una diferencia significativa.

**Tabla 4.2. CUESTIONARIO PSRQ.** Descripción de las puntuaciones del **factor responsabilidad social** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	4,429	0,499	4,112	4,745	5,238	0,387	4,992	5,484
	MUJER	9	4,238	0,237	4,056	4,42	5,032	0,284	4,814	5,25
	TOTAL	21	<b>4,347</b>	0,411	4,16	4,534	<b>5,15</b>	0,354	4,988	5,311
CONTROL	HOMBRE	13	4,912	0,3	4,731	5,094	5,055	0,419	4,802	5,308
	MUJER	9	5,143	0,343	4,88	5,406	5,063	0,576	4,62	5,507
	TOTAL	22	<b>5,006</b>	0,331	4,86	5,153	<b>5,058</b>	0,476	4,847	5,27

#### b) Análisis de la modelización estadística de los datos

El modelo aplicado al **factor responsabilidad personal** muestra que el parámetro *experimental respecto al grupo control* es significativo. Su valor negativo nos indica que en el momento inicial el grupo experimental tuvo en media 0,539 puntos menos que el grupo control (diferencia significativa).

La *interacción grupo-tiempo* es significativa y positiva, indicando que en el momento pre las puntuaciones del grupo experimental fueron inferiores a la del grupo control de manera significativa; pero que en el momento pos intercambiaron el orden, llegando a obtener mayor puntuación de responsabilidad personal el grupo experimental que el grupo control, siendo este incremento significativo.

En particular, la interpretación de los parámetros en la Tabla 4.3 muestra que en el momento pos el grupo experimental obtuvo en media  $-0,539 + 0,805 = 0,266$  puntos más que el grupo control en el momento pos. El que el parámetro *tiempo* no sea significativo nos indica que en el grupo control del momento pre al pos no se obtuvo diferencias significativas. De igual modo en media las puntuaciones de hombres con respecto a mujeres solo se diferenciaron en 0,01 punto siendo esta diferencia no significativa.



**Tabla 4.3. CUESTIONARIO PSRQ.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor responsabilidad personal**.

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	5,253	0,13	4,998	5,508	1629,128	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,01	0,113	-0,232	0,212	0,008	1	0,928
Experimental respecto a control	-0,539	0,125	-0,784	-0,295	18,654	1	0*
Tiempo	-0,091	0,139	-0,362	0,181	0,431	1	0,512
Interacción grupo-tiempo	0,805	0,15	0,51	1,1	28,67	1	0*

\* El valor es 0 al estar redondeado a tres decimales.

Para el **factor responsabilidad social** se observa el mismo comportamiento en el modelo, es decir, que el parámetro *experimental respecto a control* es significativo. El valor negativo indica que en el momento inicial el grupo experimental tuvo en media 0.659 puntos menos que el grupo control (diferencia significativa).

La *interacción grupo-tiempo* es significativa y positiva, indicando que en el momento pre las puntuaciones del grupo experimental fueron inferiores a la del grupo control de manera significativa; pero que en el momento pos intercambiaron el orden, llegando a obtener mayor puntuación de responsabilidad social el grupo experimental que el grupo control, siendo este incremento significativo.

En particular, la interpretación de los parámetros en la Tabla 4.4 muestra que en el momento pos el grupo experimental obtuvo en media  $-0,659 + 0,751 = 0,092$  puntos más que el grupo control en el momento pos. El que el parámetro *tiempo* no sea significativo nos indica que en el grupo control del momento pre al pos no se obtuvo diferencias significativas. De igual modo en media las puntuaciones de hombres con respecto a mujeres solo se diferenciaron en 0,037 puntos, siendo esta diferencia no significativa.

**Tabla 4.4. CUESTIONARIO PSRQ.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor responsabilidad social**.

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	4,985	0,102	4,786	5,184	2407,821	1	0
Hombres con respecto a mujeres	0,037	0,107	-0,173	0,246	0,118	1	0,731
Experimental respecto a control	-0,659	0,112	-0,879	-0,439	34,348	1	0*
Tiempo	0,052	0,088	-0,122	0,226	0,342	1	0,559
Interacción grupo-tiempo	0,751	0,104	0,547	0,954	52,181	1	0*

\* El valor es 0 al estar redondeado a tres decimales.

#### 4.1.2. Cuestionario de autonomía para adolescentes (AAQ)

El cuestionario de autonomía para adolescentes consta de tres factores: autonomía actitudinal, autonomía emocional y autonomía funcional.

##### a) Análisis estadístico descriptivo y exploratorio

En cuanto al **factor autonomía actitudinal** (Tabla 4.5), al inicio de la investigación (pre) las medias (medias totales) del grupo experimental y del grupo control no presentan diferencias significativas, siendo ambos grupos homogéneos en autonomía actitudinal. En el pos, las puntuaciones medias (medias totales) de los dos grupos presentan una tendencia a ser más bajas, sin mostrar diferencias significativas. Tanto en el pre como en el pos, las puntuaciones del grupo experimental son menores a las del grupo control.

**Tabla 4.5. CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.** Descripción de las puntuaciones del **factor autonomía actitudinal** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	3,583	0,711	3,132	4,035	3,667	0,646	3,256	4,077
	MUJER	9	3,644	0,527	3,239	4,05	3,444	0,296	3,217	3,672
	TOTAL	21	<b>3,61</b>	0,624	3,325	3,894	<b>3,571</b>	0,526	3,332	3,811
CONTROL	HOMBRE	13	3,6	0,432	3,339	3,861	3,6	0,638	3,215	3,985
	MUJER	9	3,778	0,595	3,32	4,235	3,556	0,498	3,173	3,938
	TOTAL	22	<b>3,673</b>	0,5	3,451	3,894	<b>3,582</b>	0,572	3,328	3,835

**Tabla 4.6. CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.** Descripción de las puntuaciones del **factor autonomía emocional** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	3,25	0,491	2,938	3,562	3,083	0,262	2,917	3,25
	MUJER	9	3,267	0,458	2,914	3,619	3,111	0,247	2,921	3,301
	TOTAL	21	<b>3,257</b>	0,465	3,045	3,469	<b>3,095</b>	0,25	2,982	3,209
CONTROL	HOMBRE	13	3,277	0,252	3,125	3,429	3,123	0,487	2,829	3,417
	MUJER	9	3,489	0,481	3,119	3,858	3,511	0,247	3,321	3,701
	TOTAL	22	<b>3,364</b>	0,368	3,2	3,527	<b>3,282</b>	0,444	3,085	3,479

Respecto al **factor autonomía emocional** (Tabla 4.6), al inicio de la investigación (pre) las medias (medias totales) del grupo experimental y del grupo control no presentan diferencias significativas, siendo ambos grupos homogéneos en autonomía emocional. En el pos, las puntuaciones medias (medias totales) de los dos grupos presentan una tendencia a ser más bajas, sin mostrar diferencias significativas. Tanto en el pre como en el pos, las puntuaciones del grupo experimental son menores a las del grupo control.

En relación al **factor autonomía funcional** (Tabla 4.7), al inicio de la investigación (pre) las medias (medias totales) del grupo experimental y del grupo control no presentan diferencias significativas, siendo ambos grupos homogéneos en autonomía funcional. En el pos, las puntuaciones medias (medias totales) de los dos grupos presentan una tendencia a ser más bajas, sin mostrar diferencias significativas. En esta ocasión, en el pre las puntuaciones del grupo experimental son mayores a las del grupo control, mientras que en el pos es el grupo control el que obtiene valores mayores.

**Tabla 4.7. CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.** Descripción de las puntuaciones del **factor autonomía funcional** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	3,683	0,542	3,339	4,028	3,517	0,618	3,124	3,909
	MUJER	9	3,667	0,49	3,29	4,043	3,244	0,24	3,06	3,429
	TOTAL	21	<b>3,676</b>	0,508	3,445	3,907	<b>3,4</b>	0,502	3,171	3,629
CONTROL	HOMBRE	13	3,646	0,328	3,448	3,844	3,646	0,393	3,409	3,884
	MUJER	9	3,489	0,414	3,171	3,807	3,422	0,494	3,042	3,802
	TOTAL	22	<b>3,582</b>	0,365	3,42	3,744	<b>3,555</b>	0,44	3,359	3,75

#### b) Análisis de la modelización estadística de los datos

En el **factor autonomía actitudinal** (Tabla 4.8) las diferencias en las puntuaciones obtenidas entre los grupos del estudio no fueron significativas; tampoco existieron diferencias significativas entre hombres y mujeres ni entre las puntuaciones en el momento pre y pos.

El **factor autonomía emocional** (Tabla 4.9) presenta el mismo comportamiento que el anterior factor, al no haber diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas entre los grupos del estudio, ni entre hombres y mujeres y tampoco entre las puntuaciones en el momento pre y pos (aunque el p-valor de esta última comparación está próximo a la significación a un nivel del 5%).

**Tabla 4.8. CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor autonomía actitudinal**.

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	3,656	0,14	3,382	3,931	683,292	1	0
Hombres con respecto a mujeres	0,006	0,144	-0,277	0,289	0,002	1	0,968
Experimental respecto a control	-0,037	0,147	-0,325	0,252	0,062	1	0,803
Tiempo	-0,065	0,077	-0,217	0,087	0,706	1	0,401

**Tabla 4.9. CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor autonomía emocional**.

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	3,48	0,093	3,298	3,662	1403,141	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,163	0,095	-0,351	0,024	2,929	1	0,087
Experimental respecto a control	-0,15	0,094	-0,334	0,034	2,54	1	0,111
Tiempo	-0,121	0,064	-0,247	0,005	3,516	1	0,061

En cambio, el **factor autonomía funcional** (Tabla 4.10) muestra una diferencia significativa y negativa en el tiempo; en concreto, en el pos obtuvieron de media 0,149 puntos menos que en el pre, indicando que los dos grupos disminuyeron significativamente las puntuaciones en el pos con respecto al pre.

**Tabla 4.10. CUESTIONARIO DE AUTONOMÍA PARA ADOLESCENTES.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor autonomía funcional**.

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	3,543	0,12	3,308	3,779	870,065	1	0
Hombres con respecto a mujeres	0,168	0,118	-0,063	0,399	2,028	1	0,154
Experimental respecto a control	-0,027	0,117	-0,257	0,203	0,052	1	0,819
Tiempo	-0,149	0,068	-0,283	-0,015	4,737	1	<b>0,03</b>

### 4.1.3. Cuestionario Matson de habilidades sociales (MESSY)

El cuestionario MESSY consta de cuatro factores y un valor global:

- Factor 1: agresividad/conducta antisocial.
- Factor 2: habilidades sociales/asertividad.
- Factor 3: engreimiento/arrogancia.
- Factor 4: soledad/ansiedad social
- Puntuación total MESSY (MESSY total = (140 - factor 2) + factor 1 + factor 3 + factor 4).

#### a) Análisis estadístico descriptivo y exploratorio

Respecto al **factor 1: agresividad/conducta antisocial** (Tabla 4.11), en el pre las medias totales del grupo experimental y del grupo control son muy próximas, mostrando que los grupos son homogéneos al inicio del estudio para este factor. En el pos se observa una tendencia en ambos grupos a obtener puntuaciones mas altas, superando el grupo control al grupo experimental, manteniéndose la homogeneidad.

**Tabla 4.11. CUESTIONARIO MESSY.** Descripción de las puntuaciones del **factor 1: agresividad/conducta antisocial** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	42,5	10,63	35,746	49,254	44,083	13,595	35,446	52,721
	MUJER	9	42,889	8,724	36,183	49,595	42,333	9,381	35,123	49,544
	TOTAL	21	42,667	9,625	38,286	47,048	43,333	11,732	37,993	48,674
CONTROL	HOMBRE	13	46,692	10,82	40,154	53,231	51,154	12,967	43,318	58,99
	MUJER	9	34	4,69	30,395	37,605	38,333	7,762	32,367	44,3
	TOTAL	22	41,5	10,774	36,723	46,277	45,909	12,675	40,289	51,529

En relación al **factor 2: habilidades sociales/asertividad** (Tabla 4.12), tanto en el pre como en el pos se observan valores de las puntuaciones medias (medias totales) muy semejantes entre ambos grupos, indicando una gran homogeneidad para este factor. Cabe resaltar que la tendencia en el pos es diferente, adquiriendo valores más altos el grupo experimental y valores más bajos el grupo control.

En cuanto al **factor 3: engreimiento/arrogancia** (Tabla 4.13), tanto en el pre como en el pos se observan valores de las puntuaciones medias (medias totales) muy

semejantes entre ambos grupos, indicando una gran homogeneidad para este factor. La tendencia del grupo experimental y del grupo control es a obtener puntuaciones mas altas en el pos.

**Tabla 4.12. CUESTIONARIO MESSY.** Descripción de las puntuaciones del **factor 2: habilidades sociales/asertividad** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	113,083	9,12	107,289	118,878	114,083	13,667	106,035	122,131
	MUJER	9	111,5	9,165	104,455	118,545	112,444	11,967	104,014	120,875
	TOTAL	21	<b>112,319</b>	8,925	108,257	116,382	<b>113,381</b>	11,707	108,052	118,71
CONTROL	HOMBRE	13	113,077	9,81	107,149	119,005	110,923	13,973	102,479	119,367
	MUJER	9	111	13,611	100,538	121,462	111,444	14,432	100,351	122,538
	TOTAL	22	<b>112,227</b>	11,254	107,237	117,217	<b>111,136</b>	13,82	105,009	117,264

**Tabla 4.13. CUESTIONARIO MESSY.** Descripción de las puntuaciones del **factor 3: engreimiento/arrogancia** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	12,25	4,224	9,566	14,934	12,583	4,481	9,736	15,431
	MUJER	9	9,889	1,537	8,708	11,07	9,889	2,522	7,95	11,828
	TOTAL	21	<b>11,238</b>	3,491	9,649	12,827	<b>11,429</b>	3,932	9,639	13,218
CONTROL	HOMBRE	13	14,077	3,947	11,692	16,462	15,308	4,479	12,601	18,015
	MUJER	9	9	1,803	7,614	10,386	10,111	3,018	7,791	12,431
	TOTAL	22	<b>12</b>	4,082	10,19	13,81	<b>13,182</b>	4,666	11,113	15,251

Respecto al **factor 4: soledad/ansiedad social** (Tabla 4.14), de nuevo en el pre y en el pos ambos grupos muestran medias totales muy similares, lo que refleja que son homogéneos en los dos momentos (pre y pos). Sin embargo, la tendencia en el pos es diferente: mientras el grupo experimental asume puntuaciones mas bajas, el grupo control se inclina hacia puntuaciones más altas.

En la **puntuación total MESSY** (Tabla 4.15) se puede observar que al inicio del estudio (pre) las puntuaciones medias totales de los dos grupos son muy similares, entendiendo que ambos grupos son homogéneos en ese momento. En el pos, las medias también reflejan que no hay diferencias significativas entre ambos grupos, pero mientras el grupo experimental tiende hacia valores más bajos, el grupo control obtiene valores mas altos.

**Tabla 4.14. CUESTIONARIO MESSY.** Descripción de las puntuaciones del **factor 4: soledad/ansiedad social** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	15,333	3,473	13,127	17,54	15,167	2,725	13,435	16,898
	MUJER	9	16,222	2,587	14,233	18,211	15,333	2,598	13,336	17,33
	TOTAL	21	15,714	3,085	14,31	17,118	15,238	2,606	14,052	16,424
CONTROL	HOMBRE	13	14,923	2,813	13,224	16,623	16,231	2,713	14,592	17,87
	MUJER	9	14,778	2,587	12,789	16,767	14,333	2,449	12,451	16,216
	TOTAL	22	14,864	2,66	13,684	16,043	15,455	2,721	14,248	16,661

**Tabla 4.15. CUESTIONARIO MESSY.** Descripción de la puntuación **total MESSY** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	97	16,825	86,31	107,69	97,75	20,41	84,511	110,989
	MUJER	9	97,5	15,058	85,425	108,575	95,111	16,744	82,472	107,751
	TOTAL	21	97,3	15,697	89,855	104,145	96,619	18,098	88,47	104,768
CONTROL	HOMBRE	13	102,615	19,619	90,76	114,471	111,769	25,8	95,97	127,569
	MUJER	9	86,778	9,471	79,498	94,058	91,333	14,396	81,267	101,399
	TOTAL	22	96,136	17,823	88,234	104,038	103,409	23,027	93,313	113,505

#### b) Análisis de la modelización estadística de los datos

El **factor 1: agresividad/conducta antisocial** (Tabla 4.16) muestra que los hombres tienen puntuaciones significativamente más elevadas que las mujeres; los hombres alcanzaron de media 6,87 puntos más que las mujeres.

También se observa que hay diferencias significativas positivas entre el pre y el pos, lo que indica que ambos grupos obtuvieron puntuaciones significativamente mayores al final del estudio (en concreto, adquirieron de media 2,581 puntos más en el pos).

Para el **factor 2: habilidades sociales/asertividad** (Tabla 4.17) no se observa ninguna diferencia significativa en ningún parámetro.

En el **factor 3: engreimiento/arrogancia** (Tabla 4.18) solamente se encuentran diferencias significativas entre los hombres y las mujeres, siendo las puntuaciones de los hombres mayores que las de las mujeres, igual que sucede en el factor 1 (los hombres obtuvieron de media 3,854 puntos más que las mujeres).

**Tabla 4.16. CUESTIONARIO MESSY. Parámetros del modelo GEE aplicados al factor 1: agresividad/conducta antisocial.**

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	38,384	2,227	34,02	42,748	297,165	1	0
Hombres con respecto a mujeres	6,82	2,881	1,173	12,466	5,603	1	<b>0,018</b>
Experimental respecto a control	-0,572	3,027	-6,504	5,36	0,036	1	0,85
Tiempo	2,581	1,085	0,454	4,709	5,656	1	<b>0,017</b>

**Tabla 4.17. CUESTIONARIO MESSY. Parámetros del modelo GEE aplicados al factor 2: habilidades sociales/asertividad.**

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	112,855	3,289	106,409	119,301	1177,551	1	0
Hombres con respecto a mujeres	1,065	3,138	-5,086	7,215	0,115	1	0,734
Experimental respecto a control	0,661	3,047	-5,311	6,633	0,503	1	0,478
Tiempo	-0,605	1,666	-3,87	2,661	1,455	1	0,433

**Tabla 4.18. CUESTIONARIO MESSY. Parámetros del modelo GEE aplicados al factor 3: engreimiento/arrogancia.**

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	9,965	0,664	8,662	11,267	224,925	1	0
Hombres con respecto a mujeres	3,854	0,883	2,124	5,584	19,06	1	<b>0*</b>
Experimental respecto a control	-1,182	0,964	-3,071	0,706	1,506	1	0,22
Tiempo	0,698	0,465	-0,213	1,608	2,255	1	0,133

\* El valor es 0 al estar redondeado a tres decimales.

Para el **factor 4: soledad/ansiedad social** (Tabla 4.19) tampoco se observa ninguna diferencia significativa, como ocurre en el factor 2.



**Tabla 4.19. CUESTIONARIO MESSY.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor 4: soledad/ansiedad social.**

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	14,971	0,664	13,669	16,273	507,749	1	0
Hombres con respecto a mujeres	0,26	0,741	-1,193	1,712	0,123	1	0,726
Experimental respecto a control	0,322	0,752	-1,152	1,796	0,184	1	0,668
Tiempo	0,07	0,352	-0,62	0,759	0,039	1	0,843

La **puntuación total MESSY** (Tabla 4.20) muestra que los hombres tienen puntuaciones significativamente más elevadas que las mujeres; en concreto, los hombres adquirieron de media 9,869 puntos más que las mujeres. Es decir, los hombres muestran un menor grado de adecuación de la conducta social.

También se observan diferencias significativas en el *tiempo* (pre y pos) y en la *interacción grupo-tiempo*, lo que indica que inicialmente (pre), el grupo experimental tuvo puntuaciones mayores al grupo control (alcanzaron de media 0,729 puntos), y que al final del estudio (pos) se invirtió la posición, al obtener el grupo experimental puntuaciones más bajas que al inicio; originándose diferencias significativas respecto al grupo control.

En particular, la interpretación de los parámetros de la Tabla 4.20 muestran que en el momento pos el grupo experimental obtuvo de media  $0,729 - 6,751 = -6,022$  puntos menos que el grupo control en el momento pos. El que el parámetro *tiempo* sea significativo nos indica que en el grupo control, del momento pre al pos, se obtuvieron diferencias significativas positivas; en este caso, alcanzaron de media 5,953 puntos más en el momento pos.

**Tabla 4.20. CUESTIONARIO MESSY.** Parámetros del modelo GEE aplicados al puntuación **total MESSY.**

PARÁMETRO	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	90,464	3,687	83,237	97,692	601,877	1	0
Hombres con respecto a mujeres	9,869	4,943	0,18	19,558	3,986	1	<b>0,046</b>
Experimental respecto a control	0,729	5,213	-9,488	10,946	0,02	1	0,889
Tiempo	5,953	2,449	1,153	10,754	4,061	1	<b>0,035</b>
Interacción grupo-tiempo	-6,751	3,104	-12,55	-0,954	3,881	1	<b>0,045</b>

#### 4.1.4. Cuestionario del índice de reactividad interpersonal (IRI)

El cuestionario del índice de reactividad interpersonal consta de cuatro factores: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal.

##### a) Análisis estadístico descriptivo y exploratorio

En cuanto al **factor toma de perspectiva** (Tabla 4.21), en el pre se observa que las medias (medias totales) del grupo experimental y del grupo control no presentan diferencias significativas, pudiéndose considerar homogéneos; el grupo experimental tiene una puntuación ligeramente mayor. En el pos, la tendencia en ambos grupos es a obtener puntuaciones medias (medias totales) más altas, aumentando en mayor medida las del grupo experimental; sin embargo, no se llega a observar una diferencia significativa (aunque la media total del grupo experimental se encuentra próxima al límite inferior del intervalo de confianza del grupo experimental).

**Tabla 4.21. CUESTIONARIO IRI.** Descripción de las puntuaciones del **factor toma de perspectiva** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	3,131	0,497	2,815	3,447	3,255	0,685	2,82	3,69
	MUJER	9	3,587	0,307	3,352	3,823	3,867	0,623	3,388	4,345
	TOTAL	21	<b>3,327</b>	0,476	3,11	3,543	<b>3,674</b>	0,693	3,359	3,99
CONTROL	HOMBRE	13	3,11	0,336	2,907	3,313	3,132	0,503	2,828	3,436
	MUJER	9	3,397	0,529	2,991	3,803	3,746	0,814	3,121	4,372
	TOTAL	22	<b>3,227</b>	0,438	3,033	3,421	<b>3,383</b>	0,702	3,072	3,694

En relación al **factor fantasía** (Tabla 4.22), al inicio de la investigación (pre) las medias (medias totales) del grupo experimental y del grupo control no presentan diferencias significativas, siendo ambos grupos homogéneos. En el pos, las puntuaciones medias (medias totales) de los dos grupos tampoco muestran diferencias significativas. Tanto en el pre como en el pos las puntuaciones del grupo experimental son ligeramente menores a las del grupo control.

Respecto al **factor preocupación empática** (Tabla 4.23), en el momento inicial del estudio (pre) se observa que la media (medias totales) de las puntuaciones del grupo experimental fue casi igual a la del grupo control, por lo que inicialmente la preocupación empática entre los grupos de estudio fue homogénea. Sin embargo, tras la intervención (pos) se observa un cambio, al aumentar la puntuación media (media total) del grupo experimental y disminuir la del grupo control, mostrando una diferencia significativa; es decir, la puntuación media del grupo experimental no está contenida en el intervalo de confianza del grupo control.

**Tabla 4.22. CUESTIONARIO IRI.** Descripción de las puntuaciones del **factor fantasía** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	2,714	0,476	2,412	3,017	2,75	0,51	2,426	3,074
	MUJER	9	3,254	0,376	2,965	3,543	3,413	0,604	2,949	3,877
	TOTAL	21	<b>2,946</b>	0,506	2,715	3,176	<b>3,034</b>	0,634	2,746	3,323
CONTROL	HOMBRE	13	2,945	0,624	2,568	3,322	3,055	0,621	2,679	3,431
	MUJER	9	3,318	0,706	2,775	3,86	3,143	0,763	2,557	3,729
	TOTAL	22	<b>3,097</b>	0,669	2,801	3,394	<b>3,091</b>	0,666	2,795	3,386

**Tabla 4.23. CUESTIONARIO IRI.** Descripción de las puntuaciones del **factor preocupación empática** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	3,406	0,385	3,162	3,651	3,685	0,507	3,363	4,008
	MUJER	9	3,694	0,208	3,534	3,855	4	0,258	3,802	4,198
	TOTAL	21	<b>3,53</b>	0,347	3,372	3,688	<b>3,849</b>	0,515	3,615	4,083
CONTROL	HOMBRE	13	3,356	0,306	3,171	3,54	3,173	0,313	2,984	3,362
	MUJER	9	3,806	0,401	3,498	4,114	3,514	0,478	3,147	3,881
	TOTAL	22	<b>3,54</b>	0,407	3,359	3,72	<b>3,313</b>	0,415	3,128	3,497

En cuanto al **factor malestar personal** (Tabla 4.24), en el pre se observa que las medias (medias totales) del grupo experimental y del grupo control no presentan diferencias significativas, pudiéndose considerar homogéneos. En el pos, la tendencia en ambos grupos es a obtener puntuaciones medias (medias totales) más altas, sin observarse una diferencia significativa. Las puntuaciones del grupo experimental son en el pre y en el pos ligeramente mayores al grupo control.

**Tabla 4.24. CUESTIONARIO IRI.** Descripción de las puntuaciones del **factor malestar personal** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	2,528	0,692	2,088	2,968	2,611	0,514	2,285	2,938
	MUJER	9	2,667	0,441	2,328	3,006	2,926	0,383	2,632	3,22
	TOTAL	21	<b>2,587</b>	0,588	2,32	2,855	<b>2,746</b>	0,479	2,528	2,964
CONTROL	HOMBRE	13	2,41	0,525	2,093	2,728	2,539	0,355	2,324	2,753
	MUJER	9	2,685	0,306	2,45	2,92	2,796	0,558	2,368	3,225
	TOTAL	22	<b>2,523</b>	0,461	2,318	2,727	<b>2,644</b>	0,455	2,442	2,846

### b) Análisis de la modelización estadística de los datos

El modelo para el **factor toma de perspectiva** (Tabla 4.25) obtiene que las mujeres tienen puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres; en particular, alcanzaron de media 0,467 puntos más que los hombres.

También se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control; en concreto el grupo experimental obtuvo de media 0,086 puntos más que el grupo control, lo que indica que en el momento pre existieron diferencias significativas entre ambos grupos. Estas diferencias se mantuvieron en el pos, al no aparecer el *parámetro interacción grupo-tiempo*.

El parámetro *tiempo* muestra que en el momento pos, ambos grupos aumentaron de media 0,133 puntos; lo que indica que tanto el grupo experimental como el control obtuvieron puntuaciones significativamente más altas al final del estudio (pos) (diferencias significativas positivas).

**Tabla 4.25. CUESTIONARIO IRI.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor toma de perspectiva**.

Parámetro	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	3,53	0,144	3,246	3,813	596,724	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,467	0,145	-0,752	-0,182	10,34	1	<b>0,001</b>
Experimental respecto a control	0,086	0,14	-0,188	0,36	4,116	1	<b>0,05</b>
Tiempo	0,133	0,081	-0,087	0,293	3,6	1	<b>0,05</b>

En el **factor fantasía** (Tabla 4.26) solamente se encuentran diferencias significativas entre los hombres y las mujeres, siendo las puntuaciones de los mujeres de media 0,413 puntos mayores que las de los hombres, igual que en el factor anterior.

**Tabla 4.26. CUESTIONARIO IRI.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor fantasía**.

Parámetro	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	3,318	0,171	2,984	3,653	377,957	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,413	0,161	-0,729	-0,096	6,538	1	<b>0,011</b>
Experimental respecto a control	-0,112	0,155	-0,415	0,191	0,528	1	0,467
Tiempo	0,04	0,081	-0,119	0,198	0,243	1	0,622

El **factor preocupación empática** (Tabla 4.27) muestra de nuevo diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo mayores las puntuaciones obtenidas por las mujeres (las mujeres alcanzaron de media 0,423 puntos más que los hombres).

También se observan diferencias significativas en el *tiempo* (pre y pos) y en la *interacción grupo-tiempo*, indicando que inicialmente (pre) el grupo experimental tenía puntuaciones inferiores al grupo control, y que al final del estudio (pos) se invirtió la posición, al obtener el grupo experimental puntuaciones más elevadas que al inicio y originando diferencias significativas respecto al grupo control.

En particular, la interpretación de los parámetros de la Tabla 4.27 muestran que en el momento pos el grupo experimental obtuvo de media  $-0,018 + 0,546 = 0,528$  puntos mas que el grupo control en el momento pos. El que el parámetro *tiempo* sea significativo nos indica que en el grupo control, del momento pre al pos, se obtuvieron diferencias significativas negativas; en este caso, alcanzaron de media 0,227 puntos menos en el momento pos.

**Tabla 4.27. CUESTIONARIO IRI.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor preocupación empática**.

Parámetro	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	3,79	0,096	3,602	3,977	1565,639	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,423	0,094	-0,608	-0,238	20,093	1	0*
Experimental respecto a control	-0,018	0,099	-0,212	0,176	0,034	1	0,854
Tiempo	-0,227	0,081	-0,387	-0,068	7,795	1	0,005
Interacción grupo-tiempo	0,546	0,107	0,337	0,756	10,513	1	0,001

\* El valor es 0 al estar redondeado a tres decimales.

El **factor malestar personal** (Tabla 4.28) presenta diferencias significativas entre los hombres y las mujeres, alcanzando las mujeres de media 0,247 puntos más que los hombres; este factor mantiene la misma tendencia que todos los factores anteriores.

**Tabla 4.28. CUESTIONARIO IRI.** Parámetros del modelo GEE aplicados al **factor malestar personal**.

Parámetro	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	2,659	0,089	2,485	2,834	888,592	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,247	0,113	-0,468	-0,026	4,79	1	0,029
Experimental respecto a control	0,079	0,118	-0,152	0,309	0,445	1	0,505
Tiempo	0,14	0,084	-0,025	0,304	2,758	1	0,097

#### 4.1.5. Cuestionario de conducta prosocial (PB)

El cuestionario de conducta prosocial consta de un único factor: conducta prosocial.

##### a) Análisis estadístico descriptivo y exploratorio

Respecto al **factor conducta prosocial** (Tabla 4.29), en el momento inicial del estudio (pre) se observa que la media (medias totales) de las puntuaciones del grupo experimental fue significativamente inferior a la del grupo control, ya que esta no está contenida en el intervalo de confianza del grupo control, por lo que inicialmente la conducta prosocial entre los grupos de estudio fue diferente. Sin embargo, tras la intervención (pos) se observa un cambio de posición, al superar la media del grupo experimental la del grupo control, indicando una conducta prosocial mayor en el grupo experimental que en el grupo control cuando al principio ocurría lo contrario (rozando la diferencia significativa, al encontrarse la media total del grupo experimental próxima al límite superior del intervalo de confianza del grupo control).

**Tabla 4.29. CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL.** Descripción de las puntuaciones del **factor conducta prosocial** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	2,425	0,182	2,31	2,54	2,783	0,111	2,713	2,854
	MUJER	9	2,5	0,212	2,337	2,663	2,8	0,112	2,714	2,886
	TOTAL	21	<b>2,457</b>	0,194	2,369	2,545	<b>2,79</b>	0,109	2,741	2,84
CONTROL	HOMBRE	13	2,546	0,171	2,443	2,65	2,692	0,26	2,535	2,849
	MUJER	9	2,656	0,24	2,471	2,84	2,722	0,205	2,565	2,88
	TOTAL	22	<b>2,591</b>	0,204	2,5	2,682	<b>2,705</b>	0,234	2,601	2,808

##### b) Análisis de la modelización estadística de los datos

El **factor conducta prosocial** (Tabla 4.30) muestra en el parámetro *sexo* diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo mayores las puntuaciones obtenidas por las mujeres (las mujeres alcanzaron de media 0,058 puntos más que los hombres).

También se observan diferencias significativas en el *tiempo* (pre y pos) y en la *interacción grupo-tiempo*, indicando que inicialmente (pre) el grupo experimental tenía puntuaciones inferiores al grupo control, y que al final del estudio (pos) se invirtió la posición, al obtener el grupo experimental puntuaciones más elevadas que al inicio y originando diferencias significativas respecto al grupo control.

En particular, la interpretación de los parámetros de la Tabla 4.30 muestran que en el momento pos el grupo experimental obtuvo de media  $-0,135 + 0,220 = 0,085$  puntos mas que el grupo control en el momento pos. El que el parámetro *tiempo* sea significativo nos indica que en el grupo control, del momento pre al pos, se obtuvieron diferencias significativas positivas; en este caso, alcanzaron de media 0,114 puntos mas en el momento pos.

**Tabla 4.30. CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL.** Parámetros del modelo GEE aplicados al factor conducta prosocial.

Parámetro	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	2,625	0,056	2,515	2,735	2191,325	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,058	0,046	-0,149	0,033	1,562	1	0,211
Experimental respecto a control	-0,135	0,058	-0,249	-0,021	5,405	1	<b>0,02</b>
Tiempo	0,114	0,057	0,001	0,226	3,941	1	<b>0,047</b>
Interacción grupo-tiempo	0,22	0,07	0,082	0,358	9,712	1	<b>0,002</b>

#### 4.1.6. Cuestionario de clima social del aula (CSA)

El cuestionario de clima social del aula consta de dos factores: relación, interés y comunicación; y cohesión y satisfacción.

##### a) Análisis estadístico descriptivo y exploratorio

El **factor relación, interés y comunicación** (Tabla 4.31), muestra al inicio del estudio (pre) que las puntuaciones medias (medias totales) del grupo experimental son ligeramente superiores a las del grupo control, sin llegar a observarse diferencias significativas, es decir, al inicio de la intervención ambos grupos eran homogéneos. En el pos, la tendencia de los dos grupos es adoptar valores más altos, pero el grupo experimental aumentó en mayor grado, llegando a producirse una diferencia significativa, puesto que la puntuación media del grupo experimental no está comprendida en el intervalo de confianza del grupo control.

Respecto al **factor cohesión y satisfacción** (Tabla 4.32), en el momento inicial del estudio (pre) se puede observar que la media (media total) del grupo experimental es inferior a la del grupo control, sin llegar a ser una diferencia significativa, por lo que se puede considerar que los grupos eran homogéneos en el pre (aunque la media total del grupo experimental roza el límite inferior del intervalo de confianza del grupo control). Sin embargo, en el pos se observa un cambio de posición, al ser la media del gru-

po experimental mayor que la del grupo control; en esta ocasión la diferencia es significativa, puesto que la media total del grupo experimental no está comprendida en el intervalo de confianza del grupo control.

**Tabla 4.31. CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.** Descripción de las puntuaciones del factor **relación, interés y comunicación** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	3,01	0,363	2,78	3,241	3,094	0,186	2,976	3,212
	MUJER	9	2,819	0,391	2,519	3,12	3,208	0,28	2,994	3,423
	TOTAL	21	<b>2,929</b>	0,378	2,756	3,101	<b>3,143</b>	0,231	3,038	3,248
CONTROL	HOMBRE	13	2,827	0,551	2,494	3,16	2,769	0,645	2,379	3,159
	MUJER	9	2,722	0,414	2,404	3,04	3,014	0,448	2,669	3,359
	TOTAL	22	<b>2,784</b>	0,491	2,566	3,002	<b>2,869</b>	0,574	2,615	3,124

**Tabla 4.32. CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.** Descripción de las puntuaciones del factor **cohesión y satisfacción** por grupo, sexo y totales; mediante la media, desviación típica e intervalos de confianza para antes (pre) y después (pos) de la intervención.

GRUPO	SEXO	N	PRE				POS			
			Med.	Desv.Est.	95% IC		Med.	Desv.Est.	95% IC	
					Inferior	Superior			Inferior	Superior
EXPERIMENTAL	HOMBRE	12	2,976	0,399	2,723	3,23	3,119	0,434	2,843	3,395
	MUJER	9	2,714	0,35	2,445	2,983	3,159	0,367	2,876	3,441
	TOTAL	21	<b>2,864</b>	0,392	2,685	3,043	<b>3,136</b>	0,398	2,955	3,317
CONTROL	HOMBRE	13	3,099	0,482	2,808	3,39	2,846	0,681	2,435	3,258
	MUJER	9	2,952	0,452	2,605	3,3	2,921	0,398	2,614	3,227
	TOTAL	22	<b>3,039</b>	0,465	2,833	3,245	<b>2,877</b>	0,572	2,623	3,13

#### b) Análisis de la modelización estadística de los datos

En el **factor relación, interés y comunicación** (Tabla 4.33), se observa un aumento significativo y positivo en las puntuaciones en el momento pos respecto al pre en ambos grupos (alcanzaron de media 0,148 puntos más en el pos) y una diferencia significativa positiva entre los grupos (el grupo experimental obtuvo de media 0,209 puntos más que el grupo control); lo que indica que el grupo experimental ha alcanzado puntuaciones más elevadas que el grupo control tanto al inicio (pre) como tras la intervención (pos), siendo estas diferencias significativas en ambos momentos; y que



el grupo control obtuvo diferencias significativas positivas en el pos respecto a sus puntuaciones en el pre.

**Tabla 4.33. CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.** Parámetros del modelo GEE aplicados al factor relación, interés y comunicación.

Parámetro	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	2,763	0,103	2,561	2,964	721,659	1	0
Hombres con respecto a mujeres	-0,017	0,112	-0,236	0,202	0,023	1	0,88
Experimental respecto a control	0,209	0,113	-0,013	0,43	3,515	1	<b>0,05</b>
Tiempo	0,148	0,064	0,023	0,273	5,391	1	<b>0,02</b>

En el factor **cohesión y satisfacción** (Tabla 4.34) se observa que la *interacción grupo-tiempo* es significativa y positiva, indicando que en el momento pre las puntuaciones del grupo experimental fueron inferiores a las del grupo control, pero que en el momento pos intercambiaron el orden, llegando a obtener mayor puntuación de cohesión y satisfacción el grupo experimental que el grupo control, siendo esta diferencia significativa.

En particular, la interpretación de los parámetros de la Tabla 4.34 muestran que en el pos el grupo experimental obtuvo de media  $-0,174 + 0,434 = 0,260$  puntos mas que el grupo control en el momento pos. El que el parámetro *tiempo* no sea significativo nos indica que en el grupo control, del momento pre al pos, no se obtuvieron diferencias significativas (aunque el p-valor de esta última comparación está próximo a la significación a un nivel del 5%).

**Tabla 4.34. CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA.** Parámetros del modelo GEE aplicados al factor cohesión y satisfacción.

Parámetro	B	Error.Típ.	I.C. de Wald 95%		Contraste de hipótesis		
			Inferior	Superior	Chi-cuadrado de Wald	g.l.	sig.
Constante	2,996	0,109	2,781	3,21	749,699	1	0
Hombres con respecto a mujeres	0,073	0,121	-0,164	0,31	0,364	1	0,546
Experimental respecto a control	-0,174	0,126	-0,42	0,073	1,911	1	0,167
Tiempo	-0,162	0,089	-0,337	0,012	3,314	1	0,069
Interacción grupo-tiempo	0,434	0,111	0,216	0,653	15,239	1	<b>0*</b>

\* El valor es 0 al estar redondeado a tres decimales.

## 4.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL PROGRAMA

A continuación se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo del cuestionario para evaluar el aprendizaje de los objetivos didácticos del programa, atendiendo al siguiente orden:

- Primero, se muestran los resultados de la versión para los alumnos.
- Segundo, se presentan los resultados de la versión para los profesores.

### 4.2.1. Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno

El análisis estadístico descriptivo del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del alumno (EAA-A), describe las puntuaciones por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo. La presentación de los ítems se ha estructurado en función de los cinco niveles de responsabilidad:

- Nivel 1: Establecer un clima de aula positivo.
- Nivel 2: Participación y esfuerzo.
- Nivel 3: Autonomía.
- Nivel 4: Ayuda y Liderazgo.
- Nivel 5: Transferencia.

Los ítems que integran el **nivel 1: establecer un clima de aula positivo** (Tabla 4.35), presentan unas puntuaciones medias que oscilan entorno al 7 y el 8, siendo la media más alta la del ítem 2 (*conocer las normas* 8,095) y la más baja el ítem 3 y 4 (*respetar las normas* 6,905 y *resolver conflictos dialogada* 6,905, respectivamente). En los ítems 2, 3 y 4 (*conocer normas*, *respetar normas* y *resolver conflictos dialogada*, respectivamente) se observa una mayor variabilidad, es decir, hay una mayor diferencia en las puntuaciones de cada alumno en dichos ítems.

**Tabla 4.35. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 1: establecer un clima de aula positivo** por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

ÍTEM	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
1) Colaborar creación clima	21	5	8	7,095	0,889
2) Conocer normas	21	5	10	8,095	1,411
3) Respetar normas	21	4	9	6,905	1,411
4) Resolver conflictos dialogada	21	4	9	6,905	1,179
5) Resolver conflictos autónomo	21	5	9	7,095	1,044

Respecto a los ítems del **nivel 2: participación y esfuerzo** (Tabla 4.36), las medias son bastante homogéneas, siendo la más alta la del ítem 6 (*participar*) con un 7,476 y la más baja la del ítem 10 (*motivación actividades clase*) con un 6,762; existiendo una mayor variabilidad en los ítems 8 y 11 (*preservar y motivación actividades naturaleza* respectivamente).

**Tabla 4.36. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 2: participación y esfuerzo** por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

ÍTEM	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
6) Participar	21	6	9	7,476	0,981
7) Esforzarse	21	6	10	7,381	0,973
8) Perseverar	21	4	9	7,095	1,261
9) Prestar atención	21	5	10	6,905	1,044
10) Motivación actividades clase	21	5	9	6,762	0,944
11) Motivación actividades naturaleza	21	6	10	7,667	1,111

En el **nivel 3: autonomía** (Tabla 4.37), el ítem 13 (*confianza*) con 8,381 es el que ha obtenido una puntuación más alta y el ítem 14c (*establecer objetivo*) con 7,333 una puntuación más baja; estos dos ítems (13 y 14c) son los que presentan una mayor variabilidad.

**Tabla 4.37. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 3: autonomía** por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

ÍTEM	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
12) Percepción capacidades	21	7	9	8,000	0,632
13) Confianza	21	6	10	8,381	1,024
14 a) Plantear soluciones	21	6	9	7,571	0,978
14 b) Tomar decisiones	21	6	9	7,667	0,856
14 c) Establecer objetivo	21	5	9	7,333	1,111
15) Recursos conseguir objetivos	21	6	9	7,381	0,921
16) Trabajar de forma autónoma	21	6	8	7,429	0,598

En el grupo de ítems del **nivel 4: ayuda y liderazgo** (Tabla 4.38), las medias se diferencian más que en los niveles anteriores, siendo la puntuación más alta la del ítem 28 (*ofrecer ayuda*) con un 7,905 y la más baja la del ítem 21c (*conozco estilo agresivo*) con un 5,714. En los ítems 19, 22, 24, 27 y 28 (*escucho atentamente, identifico cuando se utilizan, identifico mis emociones, emociones demás y conozco importancia cooperar*, respectivamente) se observa una menor variabilidad en las puntuaciones de los alumnos.

Dentro del nivel 4 se pueden identificar y analizar subgrupos, en función de los objetivos didácticos planteados en el programa:

- **Comunicación**, formado por los ítems 17, 18, 19 y 20 (*expreso mis opiniones, expreso sentimientos, escucho atentamente y respeto turno palabra*, respectivamente). Las puntuaciones obtenidas son muy homogéneas, comprendidas entre el 6,857 del ítem 18 y el 7,429 del ítem 20.
- **Estilos de relación interpersonal/asertividad**, formado por los ítems 21 (a, b y c) (*conozco estilo asertivo, inhibido y agresivo* respectivamente), 22 (*identifico cuando se utilizan*) y 23 (*capaz de aplicarlos*). El ítem 21 a, b y c presenta los valores mas bajos de todo el cuestionario, con puntuaciones medias de 6,810, 5,857 y 5,714, respectivamente. Mientras que los ítems 22 y 23 consiguen valores entorno al 7,5.
- **Emociones y empatía**, esta formado por los ítems 24, 25 y 26 (*identifico mis emociones, capaz expresar emociones e identifico emociones demás*, respectivamente). Presenta valores ligeramente por encima del 7 y muy homogéneos entre sí (7,476; 7,143 y 7,333; respectivamente).
- **Ayuda, cooperación**, lo integran los ítems 27, 28 y 29 (*conozco importancia de cooperar, ofrecer ayuda y solicitar ayuda*, respectivamente). En este caso las puntuaciones medias son más altas: 7,429; 7,905 y 7,524 respectivamente.

**Tabla 4.38. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 4: ayuda y liderazgo** por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

ÍTEM	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
17) Expreso mis opiniones	21	6	10	7,381	1,244
18) Expreso sentimientos	21	5	9	6,857	1,236
19) Escucho atentamente	21	6	9	7,095	0,831
20) Respeto turno palabra	21	5	10	7,429	1,076
21 a) Conozco estilo asertivo	21	5	9	6,810	1,365
21 b) Conozco estilo inhibido	21	5	8	5,857	1,014
21 c) Conozco estilo agresivo	21	3	8	5,714	1,102
22) Identifico cuando se utilizan	21	6	9	7,619	0,865
23) Capaz de aplicarlos	21	6	9	7,524	0,750
24) Identifico mis emociones	21	6	9	7,476	0,873
25) Capaz expresar emociones	21	5	10	7,143	1,195
26) Identifico emociones demás	21	6	10	7,333	1,317
27) Conozco importancia cooperar	21	6	9	7,429	0,870
28) Ofrecer ayuda	21	6	9	7,905	0,944
29) Solicitar ayuda	21	5	9	7,524	1,078

El **nivel 5: transferencia** (Tabla 4.39), está compuesto por los ítems 30 (*aplicar como conductor*) y 31 (*aplicar en otros contextos*). La puntuación media de ambos es de 7,810, similar al resto de ítems. En este nivel, el ítem 30 presenta una menor variabilidad que el 31.

**Tabla 4.39. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS ALUMNOS.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 5: transferencia** por ítem, mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

ÍTEM	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
<b>30) Aplicar como conductor</b>	21	7	10	7,810	0,928
<b>31) Aplicar en otros contextos</b>	21	6	10	7,810	1,078

#### 4.2.2. Cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor

El análisis estadístico descriptivo del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, versión del profesor (EAA-P), describe las puntuaciones por ítem de cada profesor y la media. La presentación de los ítems se ha estructurado igual que la versión para los alumnos, es decir, en función de los cinco niveles de responsabilidad:

- Nivel 1: establecer un clima de aula positivo.
- Nivel 2: participación y esfuerzo.
- Nivel 3: autonomía.
- Nivel 4: ayuda y liderazgo.
- Nivel 5: transferencia.

En los ítems del **nivel 1: establecer un clima de aula positivo** (Tabla 4.40), las puntuaciones oscilan entre el 7 y el 9. El ítem mejor valorado es el 2 (*conocer normas*) con un 8,667, y el menos valorado es el 5 (*resolver conflictos autónomo*) con un 7.

**Tabla 4.40. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 1: establecer un clima de aula positivo** para cada profesor, por ítem y mediante la media.

ÍTEM	PROFESOR P1	PROFESOR P2	PROFESOR P3	MEDIA	SD
<b>1) Colaborar creación clima</b>	8	8	8	8,000	0
<b>2) Conocer normas</b>	8	9	9	8,667	0,577
<b>3) Respetar normas</b>	7	8	8	7,667	0,577
<b>4) Resolver conflictos dialogada</b>	7	7	8	7,333	0,577
<b>5) Resolver conflictos autónomo</b>	7	7	7	7,000	0

Respecto al **nivel 2: participación y esfuerzo** (Tabla 4.41), la puntuación más alta es de 10 y la mas baja de 6. El ítem 9 (prestar atención) es el que tiene una menor puntuación media con un 7; los ítems 8 y 10 (*perseverar* y *motivación actividades clase*) presentan una puntuación intermedia con un 7,667; y los ítems 6, 7 y 11 (participar, esforzarse y motivación actividades naturaleza respectivamente) tienen la puntuación más alta, por encima de 8.

**Tabla 4.41. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 2: participación y esfuerzo** para cada profesor, por ítem y mediante la media.

ÍTEM	PROFESOR P1	PROFESOR P2	PROFESOR P3	MEDIA	SD
6) Participar	9	7	8	8,000	1,000
7) Esforzarse	9	7	9	8,333	1,155
8) Perseverar	8	6	9	7,667	1,528
9) Prestar atención	6	8	7	7,000	1,000
10) Motivación actividades clase	7	8	8	7,667	0,577
11) Motivación actividades naturaleza	8	8	10	8,667	1,155

Para el **nivel 3: autonomía** (Tabla 4.42), las puntuaciones se encuentran entre el 6 y el 9. La puntuación más baja corresponde al ítem 14 c (*establecer objetivo*) con un 6,333. Los ítems 12, 14 a, 14 b y 16 (*percepción capacidades*, *plantear soluciones*, *tomar decisiones*, y *trabajar de forma autónoma* respectivamente) toman valores entorno al 7,5. La puntuación más elevada es para el ítem 13 (*confianza*), con un 8,333.

**Tabla 4.42. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 3: autonomía** para cada profesor, por ítem y mediante la media.

ÍTEM	PROFESOR P1	PROFESOR P2	PROFESOR P3	MEDIA	SD
12) Percepción capacidades	8	7	8	7,667	0,577
13) Confianza	9	7	9	8,333	1,155
14 a) Plantear soluciones	7	7	8	7,333	0,577
14 b) Tomar decisiones	7	7	8	7,333	0,577
14 c) Establecer objetivo	6	6	7	6,333	0,577
15) Recursos conseguir objetivos	6	8	7	7,000	1,000
16) Trabajar de forma autónoma	7	7	8	7,333	0,577

Al igual que ocurre en la versión para los alumnos, los ítems que integran el **nivel 4: ayuda y liderazgo** (Tabla 4.43), se analizan en subgrupos, en función de los objetivos didácticos planteados en el programa:

- **Comunicación**, formado por los ítems 17, 18, 19 y 20 (*expreso mis opiniones, expreso sentimientos, escucho atentamente y respeto turno palabra*, respectivamente). Las puntuaciones obtenidas presentan cierta dispersión, al oscilar desde una puntuación media de 7 para el ítem 20, hasta un 8,333 para el ítem 17.
- **Estilos de relación interpersonal/asertividad**, formado por los ítems 21 (a, b y c) (*conozco estilo asertivo, inhibido y agresivo* respectivamente), 22 (*identifico cuando se utilizan*) y 23 (*capaz de aplicarlos*). Al igual que ocurre en la versión para los alumnos, los ítems de este nivel presentan los valores mas bajos de todo el cuestionario, con puntuaciones medias entorno al 6.
- **Emociones y empatía**, esta formado por los ítems 24, 25 y 26 (*identifico mis emociones, capaz expresar emociones e identifico emociones demás*, respectivamente). Presenta valores de 6,667 para el ítem 25 y 7,33 para los ítems 24 y 26.
- **Ayuda, cooperación**, lo integran los ítems 27, 28 y 29 (*conozco importancia de cooperar, ofrecer ayuda y solicitar ayuda*, respectivamente). Las puntuaciones son elevadas y dispersas, siendo 8,667, 8 y 7 respectivamente.

**Tabla 4.43. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 4: ayuda y liderazgo** para cada profesor, por ítem y mediante la media.

ÍTEM	PROFESOR P1	PROFESOR P2	PROFESOR P3	MEDIA	SD
17) Expreso mis opiniones	9	7	9	8,333	1,155
18) Expreso sentimientos	8	6	9	7,667	1,528
19) Escucho atentamente	7	7	8	7,333	0,577
20) Respeto turno palabra	6	7	8	7,000	1,000
21 a) Conozco estilo asertivo	5	8	6	6,333	1,528
21 b) Conozco estilo inhibido	5	8	6	6,333	1,528
21 c) Conozco estilo agresivo	5	8	6	6,333	1,528
22) Identifico cuando se utilizan	5	7	7	6,333	1,155
23) Capaz de aplicarlos	6	6	6	6,000	0,000
24) Identifico mis emociones	8	7	7	7,333	0,577
25) Capaz expresar emociones	7	6	7	6,667	0,577
26) Identifico emociones demás	7	7	8	7,333	0,577
27) Conozco importancia cooperar	9	7	10	8,667	1,528
28) Ofrecer ayuda	8	7	9	8,000	1,000
29) Solicitar ayuda	7	7	7	7,000	0,000

Para los ítems del **nivel 5: transferencia** (Tabla 4.44), las puntuaciones son muy homogéneas entorno al 8. Lo que provoca que los valores medios sean de 8 para el ítem 30 (*aplicar como conductor*) y de 7,667 para el ítem 31 (*aplicar en otros contextos*).

**Tabla 4.44. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES.** Descripción de las puntuaciones del **nivel 5: transferencia** para cada profesor, por ítem y mediante la media.

ÍTEM	PROFESOR P1	PROFESOR P2	PROFESOR P3	MEDIA	SD
30) Aplicar como conductor	8	8	8	8,000	0,000
31) Aplicar en otros contextos	8	7	8	7,667	0,577

### 4.3. RESULTADOS DEL DIARIO DEL PROFESOR

En este apartado se reflejan los resultados obtenidos del diario del profesor (DP) elaborado “ad hoc” (anexo 12). De toda la información que recoge el diario del profesor, se ha seleccionado la más relevante para responder a los objetivos del estudio, y facilitar de esta forma la presentación y lectura de los mismos.

Atendiendo a esta selección de información, los apartados que forman este punto son:

- Descripción general de la sesiones: integrada por el nivel de responsabilidad, objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos, contenidos y observaciones del profesor.
- Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales.
- Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas.
- Integración de los pilares metodológicos.

#### 4.3.1. Descripción general de la sesiones

Los profesores han llevado a cabo la intervención mediante distintos tipos de sesiones (ver capítulo 3: marco metodológico). Para el análisis de los resultados se van a presentar en sesiones convencionales dirigidas por cada uno de los profesores (P1, P2 y P3) y sesiones de un día o más dirigidas por varios profesores.

En el Anexo 17, se presenta la distribución temporal de las sesiones realizadas por los profesores a lo largo de la intervención.



### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1

El docente P1 ha sido el profesor principal para el módulo profesional de *desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre* (Cuadro 4.1). En el periodo del estudio ha impartido 13 sesiones convencionales pertenecientes a dicho módulo profesional. Se puede observar que durante las primeras 4 sesiones ha incidido sobre los niveles de responsabilidad 1 y 2, y de forma progresiva ha ido incorporando los niveles 3, 4 y 5. En la sesión 6, 8 y 13 se ha puesto en práctica el nivel 5 de transferencia. El grado de consecución de los objetivos didácticos de responsabilidad percibido por el profesor oscilan del 6 al 9.

**Cuadro 4.1. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción general de las sesiones (S) llevadas a cabo por el **profesor P1**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.

P1- MÓDULO PROFESIONAL: DESPLAZAMIENTO, ESTANCIA Y SEGURIDAD EN EL MEDIO TERRESTRE					
S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
1	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9	Juegos de presentación.	Buen funcionamiento del grupo. Faltan algunos alumnos por incorporarse.
		Conocer y respetar las normas de convivencia.	7	Juegos de iniciación a la orientación mediante indicios naturales.	
2	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9	Pautas de conducción y dinamización de una ruta a pie, enfatizando en los aspectos culturales y antropológicos.	La ruta fue guiada por una empresa, por lo que he desempeñado un papel secundario, aunque activo en las actividades y con los alumnos. En algunos momentos los alumnos han prestado poca atención a las explicaciones de los guías.
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	6		
3*	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9	Pautas de conducción y dinamización de una ruta a pie, adaptada para niños y con un hilo conductor.	Es la primera sesión de larga duración en el entorno natural. La incorporación de un hilo conductor en las actividades ha facilitado la consecución de los objetivos. Muestran un gran interés por conocer a los compañeros y se sumergen fácilmente en las actividades propuestas.
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	6		
		Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	9		
4	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9	Técnicas básicas de piragüismo.	Se ha alcanzado un nivel de conocimiento, confianza y comunicación bueno en el grupo. Los alumnos comienzan a sentirse como un grupo. Es necesario reforzar las normas de convivencia.
	2	Participar en todas las actividades.	8	Juegos de iniciación y recreación de piragüismo.	

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
5		Participar en todas las actividades.	8	Tipos de mochilas, partes y usos. Protocolo de seguridad, técnica y juegos de iniciación al tiro con arco.	Los alumnos han participado en todas las actividades, ayudando en la gestión del material. Les cuesta ponerse en el lugar del compañero y mostrar empatía. La incorporación de un responsable de grupo les resulta difícil.
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8		
	4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	7		
6	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	9	Fases en la organización de una actividad.	Es la primera actividad de transferencia en otros contextos, lo que ha supuesto un reto muy alto. Algunos han tenido problemas a la hora de asumir responsabilidad y trabajar en grupo. La valoración global es positiva.
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	8	Actividades recreativas para personas con discapacidad.	
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.	6		
7	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	6	Material y técnicas básicas de escalada deportiva.	Aun cuando se les dice de mil y una forma que son importantísimos realizar los protocolos de seguridad, cometen errores graves de atención que ponen en peligro a sus compañeros y a ellos mismos. Hay que esforzarse más y mantener la atención hasta el final.
	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	7	Protocolo de seguridad del escalador y asegurador en escalada deportiva.	
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	9		
8*	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8	Material y técnicas básica de un rapel. Protocolo de seguridad del rapel.	Los alumnos actúan de manera correcta, muy por encima de las expectativas creadas adquiriendo grandes niveles de cooperación y responsabilidad. Todos aportan y ayudan, se observan claramente líderes en las acciones propuestas. Hay que plantear más actividades de este tipo, que supongan una clara implicación de los alumnos.
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	9		
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	9		
9	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7	Material y técnicas básicas de una tirolina. Protocolo de seguridad de una tirolina.	Los alumnos se desesperan porque no ven la recompensa al esfuerzo que están realizando y entienden que es muy difícil controlar adecuadamente el material necesario y la adaptación de este a la realidad. Tienen que esforzarse hasta el final y asumir el éxito y el fracaso.
	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	6		
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	7		
10	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	7	Técnicas de orientación y cartografía.	Poco a poco van consiguiendo adquirir una mayor grado de confianza en sus posibilidades, en los compañeros y en el material. La mayoría de los alumnos son más conscientes de sus propias emociones y consiguen expresarlas (en pequeños grupos).
		Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8	Técnicas básicas de escalada deportiva.	
	4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las de los demás.	7	Protocolo de seguridad del escalador y asegurador en escalada deportiva.	

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
11	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	7	Actividades de iniciación a la orientación. Pasos para la elaboración de actividades de orientación.	Encuentran dificultades para trabajar en grupo, en parte debido al poco uso del estilo asertivo. Han de seguir mejorando la comunicación entre los integrantes del grupo, para facilitar la consecución de objetivos en común.
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	7		
		Conocer, identificar y saber aplicar los tres estilos de relación interpersonal.	6		
12	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	7	Fases organizativas de un pasaje del terror. Elaboración un de escenas de un pasaje del terror.	El grupo está muy motivado con la organización del pasaje del terror y el papel de responsables está dando buen resultado. Debemos continuar incidiendo sobre la figura del responsable y la necesidad de trabajar en grupo.
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	8		
		Ofrecer y solicitar ayuda.	8		
13*	4	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8	Conducción de grupos en rutas a pie. Material y técnicas básicas de un pasamanos. Protocolo de seguridad de un pasamanos.	La dificultad técnica de la actividad se ha suplido con el trabajo en grupo. Algunos responsables les cuesta asumir el rol de responsable y organizar el grupo. La reflexión ha sido muy positiva, sobre todo para aclarar el papel del responsable y potenciarlo.
		Ofrecer y solicitar ayuda.	7		
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	8		

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

### b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2

El docente P2 ha sido el profesor principal para el módulo profesional de *conducción de grupos en bicicletas*. En el periodo del estudio ha impartido 16 sesiones convencionales pertenecientes a dicho módulo profesional (Cuadro 4.2).

Se puede observar que durante las primeras 4 sesiones ha incidido sobre los niveles de responsabilidad 1 y 2, y de forma progresiva ha ido incorporando los niveles 3, 4 y 5. En las sesiones 15 y 16 trabajó de forma explícita el nivel 5 de transferencia. El grado de consecución de los objetivos didácticos de responsabilidad percibido por el profesor oscilan del 6 al 10.

**Cuadro 4.2. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción general de las sesiones (S) llevadas a cabo por el **profesor P2**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.

P2- MÓDULO PROFESIONAL: CONDUCCIÓN DE GRUPOS EN BICICLETAS					
S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
1	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	8	Juegos de presentación y familiarización con el material.	La toma de contacto se ha desarrollado en un ambiente muy lúdico, a la vez que respetuoso. Se ha continuado con la explicación y consenso de las normas de clase y las sanciones asociadas.
		Conocer y respetar las normas de convivencia.	8		
2	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9	Familiarización con los componentes de la bicicleta. Actividades recreativas en bicicleta. Procedimiento de tallaje.	Han participado con gran intensidad en las actividades, mostrando una actitud muy positiva. Durante la reflexión he tenido que incitarles mediante preguntas directas para que participasen.
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7		
		Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	7		
3*	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	8	Familiarización con los componentes de la bicicleta. Actividades recreativas en bicicleta. Procedimiento de tallaje.	El grupo se ha dividido en subgrupos de 5 personas, de las cuales una era designada como responsable. Los responsables han conseguido asignar una bicicleta para cada componente de su grupo (para todo el curso), teniendo en cuenta la talla de cada persona, las bicicletas disponibles y la distribución de bicicletas en función de las tallas del resto de compañeros de otros grupos. Es la primera vez que he puesto en práctica este procedimiento para la asignación de bicicletas y me ha sorprendido lo bien que han funcionado los alumnos responsables. Los compañeros han aceptado con agrado la bicicleta que le han asignado, aunque unos pocos no estaban satisfechos y ha generado un pequeño conflicto.
	2	Participar en todas las actividades.	7		
		Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	8		
4	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	7	Mecánica: reparación de un pinchazo y reglaje de frenos. Material y equipo. Pautas de seguridad.	El contenido de mecánica resulta menos atractivo para algunos alumnos, generando menos motivación, atención y esfuerzo en las actividades. La función de responsable de grupo les produce cierta dificultad a la hora de ponerla en práctica con sus compañeros, aunque el clima de clase sigue siendo bueno.
	2	Participar en todas las actividades.	7		
		Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7		

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
5		Participar en todas las actividades.	8	Técnica de conducción de bicicleta: posición básica en bicicleta y manejo de los cambios. Pautas de seguridad. Material y equipo.	Hemos realizado la primera ruta en bicicleta, en la que los alumnos con buena técnica de conducción de bicicleta han asumido el rol de responsable de aquellos compañeros con un nivel técnico menor. Esto ha generado un trabajo cooperativo muy estrecho, aunque en algunos casos han aparecido conflictos como consecuencia de la falta de empatía del responsable. Los alumnos participan de forma más fluida en las reflexiones, aportan sus puntos de vista.
	2	Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	8		
	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	8		
6	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7	Mecánica: a) Reglaje de frenos y reglaje de cambios. b) Limpieza y mantenimiento.	El grupo se ha dividido en dos durante la sesión, asignando a dos responsables por grupo. A mitad de la sesión se ha realizado un cambio para ver que todos abordasen los contenidos a y b. La organización de la clase mediante tareas a realizar de forma autónoma organizada por un responsable de clase está siendo muy interesante para los alumnos, a la vez que facilita la organización de las actividades para estos contenidos.
	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8		
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	6		
7	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	6	Técnica de conducción de bicicleta: técnica de ascenso y circulación en grupo por vías secundarias.	El trabajo de ascenso ha resultado adecuado para comenzar a ser conscientes de sus propias emociones y conocer sus capacidades técnicas de conducción de bicicleta de montaña.
	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	8		
	4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	7		
8	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8	Mecánica: a) Reglaje de cambios y sustitución del cableado y fundas. b) Limpieza y mantenimiento.	De nuevo el grupo se divide en dos, se asignan dos responsables para cada subgrupo y a mitad de clase rotan para ver los contenidos a y b. Tras las primeras rutas son más conscientes de la importancia y necesidad de aprender aspectos de mecánica, viéndose reflejado en la atención prestada en las explicaciones y en un mayor aprovechamiento del tiempo de práctica en clase.
	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8		
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	7		

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
9*	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8	Técnica de conducción de bicicleta: técnica de descenso y circulación en grupo por carretera nacional.	Las actividades de descenso han generado de nueva un afloramiento de las emociones, utilizado en las reflexiones durante y al final de la sesión para ayudarles a ser conscientes de sus emociones y las de los demás.
	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	8		A pesar de la dificultad técnica y emocional que supone la actividad, los alumnos han funcionado muy bien. Un alumno se ha caído durante un descenso, pero ha sido capaz de continuar y completar la ruta. Este hecho nos ha servido para introducir en la reflexión la necesidad de solicitar ayuda y de prestarla cuando detectamos que la necesitan los demás.
	4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	8		
10	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	9	Mecánica: a) Reglaje de cambios y sustitución del cableado y fundas. b) Limpieza y mantenimiento.	Se ha utilizado la misma organización que en clases de mecánica anteriores, pero en este caso ha servido para evaluar el grado de adquisición de los procedimientos trabajados.  Al realizarse una prueba práctica calificable por parejas, el trabajo en grupo se ha visto afectado por el aumento de la tensión, generando conflictos en algunas parejas.
		Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	7		
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	6		
11	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	9	Técnica de conducción de bicicleta: técnica de progresión por terreno con ascenso y descenso.	En esta sesión se ha llevado a cabo la prueba de nivel de bicicleta, que consiste en realizar un recorrido conocido por los alumnos en un tiempo máximo. Los alumnos que no han superado esta prueba no pueden asistir a las próximas salidas en ruta (teniendo una actividad alternativa), lo que ha generado un estado de malestar y desilusión en estos alumnos.  La reflexión ha servido para felicitar y aumentar la autoestima de aquellos alumnos que han superado la prueba (23 alumnos superaron la prueba y 7 alumnos no) y animar a comenzar o seguir entrenado a los alumnos que no la han superado.
	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	9		
	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	7		

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
12	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	8	Técnica de conducción de bicicleta: técnica de progresión por terreno con pedrera, cárcavas, arena, barro y vadeo de un río. Circulación en grupo por pistas, caminos y sendas.	Las dificultades técnicas de la ruta y la duración de la misma ha requerido la ayuda y entendimiento de los alumnos con mayor y menor nivel físico-técnico, para conseguir que todos la completasen y se mantuviera la formación en grupo. La selección realizada por la prueba de nivel de bicicleta ha facilitado la realización de este tipo de ruta de mayor dificultad; aunque algunos alumnos han mostrado cierta tristeza por la falta de sus compañeros (que a esta altura del curso son en muchos casos amigos).
		Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	9		
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	10		
13	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8	Mecánica: a) Extracción del cassette de piñones b) Extracción del eje de pedalier. c) Centrado de una rueda.	El grupo se divide en tres subgrupos y trabajan de forma autónoma cada contenido, asignado un responsable por subgrupo y rotando por los tres contenidos a lo largo de la sesión. Los alumnos trabajan en grupo de forma más fluida, mejorando la comunicación y la capacidad de solicitar y prestar ayuda.
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	9		
		Ofrecer y solicitar ayuda.	9		
14	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8	Conducción de grupos en ruta en bicicleta de montaña. Planificación de una ruta.	El clima del grupo sigue siendo bueno, pero al ser una clase teórica les ha costado mantener la atención en las explicaciones. Las diferentes actividades de planificación de una ruta ha implicado un trabajo en grupo organizado por un responsable. Durante la reflexión han comentado lo habituales que están a esta altura del curso a trabajar en grupo y tener la figura de un responsable.
	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8		
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	8		
15	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8	Conducción de grupos en ruta en bicicleta de montaña.	Durante la ruta (un tramo cada grupo), 3 equipos de 3 alumnos han asumido las funciones de guías del grupo. Los alumnos que han asumido el rol de guías han expresado durante la reflexión una serie de dificultades que entraña controlar al grupo, así como el estrés y agobio que les ha producido en algunos momentos guiar al grupo. Los alumnos han valorado de forma muy positiva y necesaria este tipo de actividades en las que tienen que asumir el papel de guías.
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	8		
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	7		

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
16*	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8	Conducción de grupos en ruta en bicicleta de montaña.	Se ha planteado la misma actividad que en la clase anterior (sesión 15), pero en este caso uno de los grupos no ha cumplido correctamente las pautas de seguridad, poniendo en peligro la seguridad del grupo. Este hecho ha permitido reflexionar sobre la importancia de cumplir y hacer cumplir las pautas de seguridad durante una ruta en bicicleta de montaña (les cuesta asumir el rol de guía cuando tienen que corregir una mala actuación de un compañero).
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	8		
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	7		

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

### c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3

El docente P3 ha sido el profesor principal para el módulo profesional de *conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos*. Durante la intervención del programa ha impartido 15 sesiones convencionales pertenecientes a dicho módulo profesional (Cuadro 4.3). En la misma línea que los otros profesores, durante las primeras 5 sesiones ha incidido sobre los niveles de responsabilidad 1 y 2, y de forma progresiva ha ido incorporando los niveles 3, 4 y 5. Por las características de este módulo profesional, desde la sesión 10 ha incorporado en todas las sesiones el nivel 5 de responsabilidad (excepto en la sesión 13). De nuevo el grado de consecución de los objetivos didácticos de responsabilidad percibido por el profesor oscilan del 6 al 9.

**Cuadro 4.3. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción general de las sesiones (S) llevadas a cabo por el profesor P3, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.

P3: MÓDULO PROFESIONAL: CONDUCCIÓN DE GRUPOS A CABALLO Y CUIDADOS EQUINOS BÁSICOS					
S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
1	1	Colaborar en la creación de clima de aula positivo.	9	Juegos de presentación y familiarización con el material.	Los alumnos han profundizado en el conocimiento. Se han repetido y consensuado las normas de clase y las sanciones asociadas.
		Conocer y respetar las normas de convivencia.	7		
2	1	Colaborar en la creación de clima de aula positivo.	9	Familiarización con los caballos y material de montura. Rutina de establo.	La mayoría han interactuado bien con los caballos, pero algunos han mostrado miedo. Habrá que continuar trabajando la confianza y conocimiento hacia los caballos. La convivencia es buena, no han surgido conflictos. Les cuesta intervenir y dar su opinión en la reflexión.
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7		
		Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	7		



S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
3*	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	8	Grupo A) Rutina de establo. Pautas de conducción de una ruta a caballo. Desvestir al caballo.	El grupo se divide en tres subgrupos: a, b y c. En general los tres grupos han trabajado bien y continua habiendo buen clima de clase. En algunos momentos cuesta controlar al grupo, a pesar de la colaboración de dos técnicos del picadero. En la parte de reflexión, ha habido un aumento de participación del alumnado. Una alumna ha expresado que se ha sentido mal con la actitud de un técnico y se ha expuesto en la reflexión.
	2	Participar en todas las actividades.	7	Grupo B) Técnicas básicas de manejo del caballo. Limpieza de equipos. Herraje.	
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8	Grupo C) Vestir y cepillar al caballo. Técnicas básicas de manejo del caballo. Rutina de establo.	
4	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	7	Grupo A) Vestir y cepillar al caballo. Técnicas básicas de manejo del caballo. Rutina de establo.	Tras hablar con Pablo, he incorporado la figura de responsable de grupo (líder), como la persona que debe organizar al grupo y ser responsable de que se consigan los objetivos propuestos. En la reflexión los alumnos responsables muestran las dificultades que han tenido, pero ha sido positivo. Comienzan a aparecer comparaciones entre alumnos (yo he hecho más que tu, etc.).
	2	Participar en todas las actividades.	8	Grupo B) Rutina de establo. Pautas de conducción de una ruta a caballo. Desvestir al caballo.	
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7	Grupo C) Técnicas básicas de manejo del caballo. Limpieza de equipos. Herraje.	
5	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	8	Grupo A) Técnicas básicas de manejo del caballo. Limpieza de equipos. Herraje.	Les cuesta asumir el rol de responsable y separar la amistad de la labor de organizador. Algunos responsables hacen el trabajo por evitar asignar una tarea a un compañero y otras solamente organizan y no desempeñan ningún trabajo. Me encuentro más a gusto dirigiendo las reflexiones y el grupo sigue aumentando la participación en estas.
	2	Participar en todas las actividades.	7	Grupo B) Vestir y cepillar al caballo. Técnicas básicas de manejo del caballo. Rutina de establo.	
	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7	Grupo C) Rutina de establo. Pautas de conducción de una ruta a caballo. Desvestir al caballo.	
6	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	6	Material y vestimenta para montar a caballo.	Les cuesta mantener la atención en las exposiciones teóricas. Hemos reflexionado sobre la necesidad de respetar a la persona que está hablando y organizando una actividad, y la importancia de la comunicación para trabajar en grupo. Muy buena participación en las actividades prácticas.
	2	Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	8	Fases en la organización de una ruta.	
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	6	Actividades recreativas con caballos.	

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
7	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	6	Grupo A) Rutina de establo. Conducción de grupo en ruta. Desvestir al caballo.	Necesitan conocer más el comportamiento del caballo para estar más tranquilos y confiar en estos, y poder vestir, cepillar, etc. de forma correcta y autónoma. Durante la clase y en la reflexión hemos realizado actividades para expresar las emociones. Al principio les ha costado un poco, pero han conseguido hacerlo a lo largo de la sesión y en pequeños grupos.
	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	7	Grupo B) Vestir y cepillar al caballo. Entresacado de crines.	
	4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	9	Técnicas básicas de manejo del caballo y cinchuelo. Desvestir al caballo.	
8	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7	Técnica de montura inglesa.	Han mejorado la atención en la clase teórica, pero les sigue costando mucho mantenerse en silencio y respetar el turno de palabra. Los alumnos han trabajado bien en grupo, aunque necesitan expresar mejor sus ideas, respetar el turno de palabra y mostrar una escucha activa.
	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8	Conducción de grupos a caballo.	
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	7	Material y vestimenta para montar a caballo.	
9*	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7	Grupo A) Vestir y cepillar al caballo. Entresacado de crines.	La gestión del grupo por parte de los responsables conlleva la aparición de conflictos. En algunos casos he tenido que intervenir para ayudar a llegar a solucionar el conflicto. El cinchuelo ha funcionado muy bien para aumentar la confianza y habilidades técnicas para montar a caballo. Se quejan por la limpieza de cuadras.
	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	7	Técnicas básicas de manejo del caballo y cinchuelo. Desvestir al caballo.	
	4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	7	Grupo B) Rutina de establo. Conducción de grupo en ruta. Desvestir al caballo.	
10	3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	9	Grupo A) Vestir, cepillar y desvestir al caballo con montura vaquera (evaluación). Entresacado de crines. Conducción de grupo en ruta. Desvestir al caballo.	El trabajo de hoy ha sido bastante positivo, el hecho de que se evalúen entre ellos a través de una ficha de observación hace que sean más conscientes de los ítems que tienen que observar y cómo tienen que hacerlo correctamente. Había cierta tensión por el hecho de sentirse examinados.
	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	6	Grupo B) Rutina de establo. Entresacado de crines. Conducción de grupo en ruta. Vestir, cepillar y desvestir al caballo con montura vaquera (evaluación).	
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	6		

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
11	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	9	Grupo A) Rutina de establo. Conducción de grupo en ruta.	La clase ya conoce mucho mejor la rutina diaria con los caballos y el funcionamiento del picadero y trabajan de forma mucho más autónoma, no hay que estar tan encima de ellos. El alumno que ha hecho de guía se le olvidaba en muchos momentos que era ese su papel, además que tenía que atender a mucha información que todavía no domina, especialmente en relación a los caballos.
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	7	Nudo de cola. Desvestir al caballo.	
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	7	Grupo B) Vestir y cepillar al caballo. Herreraje. Nudo de cola. Conducción de grupo en ruta. Desvestir al caballo.	
12	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8	Grupo A) Vestir y cepillar al caballo. Herreraje. Nudo de cola.	El hecho de tener un responsable de grupo mejora el trabajo de todos, aunque les cuesta tomar la iniciativa para ser los responsables. Les gusta la actividad de sumir el rol de guía en la ruta a caballo y la consideran muy importante. En la reflexión han sido muy participativos, aunque se quejan en exceso del trabajo de limpieza de cuadras.
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	7	Conducción de grupo en ruta. Desvestir al caballo.	
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	7	Grupo B) Rutina de establo. Conducción de grupo en ruta. Nudo de cola. Desvestir al caballo.	
13	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7	Higiene y alimentación del caballo.	Los alumnos han trabajado bien en grupo, mejorando la comunicación. Las clases teóricas les suponen un gran esfuerzo, pero comienzan a entender la necesidad de las mismas.
	3	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8	Técnica de montura inglesa.	
	4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	7	Conducción de grupos a caballo.	
14	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	7	Grupo A) Rutina de establo. Limpieza de cabezada vaquera.	El clima del grupo es bastante bueno, aunque se quejan del trabajo que tienen que hacer (creo que no son conscientes de que supone el trabajo de un guía a caballo). A pesar de esto, el trabajo con un responsable dinamiza mucho las actividades. Ellos van asumiendo mucho mejor el rol de responsable. A veces se atacan a título personal por el poco trabajo que hacen algunos, pero esto se va solucionando poco a poco. La evaluación y observación por parte de los compañeros ha permitido que asimilen mejor los conceptos que tienen que aprender, así como ser consciente de los errores técnicos.
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	8	Montura de amazonas. Técnica de montura inglesa (evaluación). Desvestir al caballo.	
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	7	Grupo B) Vestir y cepillar al caballo. Conducción de grupos en ruta. Desmontar y lavar al caballo.	

S	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO	GC	CONTENIDO	OBSERVACIONES PROFESOR
15*	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8	Grupo A) Vestir y cepillar al caballo. Conducción de grupos en ruta. Desmontar y lavar al caballo.	Para el grupo b también ha sido muy provechoso la evaluación y observación de los compañeros de la técnica con montura inglesa.
	4	Ofrecer y solicitar ayuda.	8	Grupo B) Rutina de establo. Limpieza de cabezada vaquera. Montura de amazonas. Técnica montura inglesa (evaluación). Desvestir al caballo.	Los que han ido haciendo de guías se quejan de la dificultad que tienen para poder llevar al grupo, de la cantidad de cosas que tienen que atender además de su caballo y que les resulta muy difícil controlar a todo el grupo.
	5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	7		Ya se observa como en las reflexiones los alumnos hablan mucho más y se expresan mejor. Ha aumentado mucho su nivel de participación.

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

#### d) Sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores

Durante la aplicación del programa, se realizaron dos actividades desarrolladas en sesiones de un día (visita a SICAB y circuito arborícola, y pasaje del terror) y tres actividades de más de un día con pernocta (programa pueblos abandonados, supervivencia y ruta itinerante).

Este tipo de sesiones son de gran valor educativo, porque conllevan un trabajo global de los diferentes niveles de responsabilidad, inciden especialmente sobre el nivel 5 de transferencia y permiten desarrollar contenidos técnicos y actitudinales que difícilmente se podrían hacer en otro tipo de sesiones.

Las actividades se van a presentar en orden cronológico en el que se han realizado, indicando la misma información recogida en los diarios de los profesores, que en las sesiones convencionales, pero complementada con una breve descripción de la actividad que permita contextualizarla.

- **Programa pueblos abandonados: Granadilla (Cáceres)** (Cuadro 4.4). Durante una semana (7 días), los alumnos del programa experimental convivieron con alumnos de otros dos centros educativos que participaron en dicho programa, en concreto en el pueblo abandonado de Granadilla. Por las mañanas se dividieron en grupos integrados por alumnos de los distintos centros educativos y realizaron dos tipos de actividades: de 9 a 11 horas, actividades de educación ambiental y de servicios a la comunidad (jardinería, ganadería, tahona, albañilería, etc.); de 12 a 14 horas, talleres de manualidades (cuero, barro, apicultura, etc.). Estas actividades fueron dirigidas por profesores/técnicos del programa,

aunque nosotros estuvimos con los alumnos, rotando por los diferentes grupos.

Por las tardes, dirigimos una actividad con nuestros alumnos llamada proyecto de centro (2 horas), en donde realizamos actividades de técnicas verticales que se transfirieron a trabajos verticales mediante la limpieza de las murallas.

Por las noches los alumnos, conjuntamente con los profesores, organizaron grandes juegos para todos los participantes del programa (boda medieval, cluedo, noche de terror, etc.).

**Cuadro 4.4. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción de la actividad programa pueblos abandonados, llevada a cabo por los **profesores P1 y P2**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.

PROFESORES P1 y P2; PROGRAMA DE RECUPERACIÓN Y UTILIZACIÓN EDUCATIVA DE PUEBLOS ABANDONADOS GRANADILLA (CÁCERES)				
NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC	CONTENIDO	
1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9	Dinámicas de grupo: organización de grandes juegos. Instalación de rapel. Técnicas de ascenso y descenso por cuerda fija (escalada y espeleología). Conocimiento de aspectos culturales del entorno rural de España (oficios, gestión administrativa de una pequeña localidad rural, etc.).	
	Conocer y respetar las normas de convivencia y las sanciones asociadas.	8		
	Conocer y utilizar herramientas para la resolución de conflictos.	7		
2	Participar en todas las actividades, con independencia del nivel de destreza.	8		
	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8		
3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	9		
	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	9		
4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	9		
	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	6		
	Ofrecer y solicitar ayuda.	7		
5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.	8		
OBSERVACIONES				
Actividad tremendamente positiva e iniciática para los alumnos. Podemos hablar de un antes y un después en el grupo, tras esta actividad. Tienen mucho más claro el objeto de sus estudios, nos conocemos todos mucho mejor, afrontamos actividades técnicas que no podemos afrontar fácilmente en el centro y la posibilidad casi inmediata de realizar transferencia con clientes reales y nuestros propios compañeros. Nos ha permitido cohesionar más al grupo y establecer pautas para la resolución de conflictos, que aparecerán a lo largo del curso.				

- **Visita a SICAB y circuito arborícola** (Cuadro 4.5). Esta actividad se desarrolló en un solo día. Durante toda la mañana, los alumnos asistieron a la feria del caballo que se celebra anualmente en Sevilla denominada SICAB; participaron en distintos talleres, asistieron a exhibiciones y visitaron puestos.

Por la tarde, visitamos las instalaciones de un circuito arborícola. Primero, los técnicos de dicha instalación impartieron un taller teórico-práctico sobre el funcionamiento del mismo, tipo de usuarios, mantenimiento, etc. y, posteriormente, probaron los distintos recorridos posibles.

**Cuadro 4.5. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción de la actividad visita SICAB y circuito arborícola, llevada a cabo por los **profesores P2 y P3**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.

PROFESORES P2 Y P3; VISITA SICAB Y CIRCUITO ARBORÍCOLA			
NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC	CONTENIDO
1	Conocer y respetar las normas de convivencia y las sanciones asociadas.	7	Higiene y alimentación del caballo. Material y equipamiento del caballo. Técnica de manejo del caballo. Funcionamiento de un circuito arborícola.
2	Participar en todas las actividades, con independencia del nivel de destreza.	8	
	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8	
3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	8	
	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	9	
4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	9	
5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.	8	
OBSERVACIONES			
La actividad funcionado muy bien. Durante la visita al SICAB los alumnos han podido elegir las actividades que más le interesaban y han participado de forma autónoma. Por la tarde, les ha costado prestar atención a las explicaciones de los técnicos del circuito arborícola (posiblemente por el cansancio); pero una vez se ha iniciado la parte práctica ha aumentado su interés y motivación. Algunos alumnos han pasado miedo durante los recorridos más elevados en dificultad, pero han sido capaces de superarlo y completarlo.			

- **Supervivencia** (Cuadro 4.6). Durante 3 días, los alumnos experimentaron distintas situaciones de supervivencia. La actividad estaba compuesta por una serie de retos, que los alumnos debían ir superando (en grupos de 4). En función del grado de consecución del reto obtenían una recompensa de mayor o menor calidad, que les facilitaba la estancia autosuficiente en la naturaleza. El reto más importante del primer día fue conseguir llegar a la zona de pernoctación mediante un mapa, brújula y rutómetro (orientación nocturna en bicicleta de

montaña). El principal reto del segundo día fue ser capaz de alimentarse en la naturaleza (obtener y depurar agua, elaborar un horno trampero, sacrificar a un conejo/gallina y cocinarlo, etc.) y elaborar y dormir en un vivac. El tercer día tuvieron de nuevo como reto ser capaces de llegar mediante la orientación al punto de salida.

**Cuadro 4.6. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción de la actividad supervivencia, llevada a cabo por los **profesores P1, P2 y P3**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos, (GC) contenidos y observaciones del profesor.

PROFESORES P1, P2 y P3; SUPERVIVENCIA			
NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC	CONTENIDO
1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	7	<div>Técnicas de supervivencia:</div> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboración de un vivac y montaje de tiendas de campaña.</li><li>• Construcción de horno trampero.</li><li>• Cocina trampera.</li><li>• Técnicas de obtención y depuración de agua.</li><li>• Técnicas de caza, sacrificio, limpieza y despiece de conejos y gallinas.</li><li>• Técnicas de orientación con mapa, brújula y mediante indicios naturales.</li></ul>
	Conocer y utilizar herramientas para la resolución de conflictos.	7	
2	Participar en todas las actividades, con independencia del nivel de destreza.	9	
	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8	
3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	10	
	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	9	
	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	10	
4	Conocer las características de los tres estilos de relación interpersonal, identificar cuando los utilizamos y saber aplicarlos.	6	
	Identificar y expresar las propia emociones y reconocer las emociones de los demás.	8	
	Ofrecer y solicitar ayuda.	9	
5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.	8	
OBSERVACIONES			
El cansancio, la permanencia en el entorno natural, la disminución de la ingesta calórica,... hacen que la actividad conlleve una gran implicación emocional. Esto favoreció la aparición de conflictos entre los alumnos y la necesidad de buscar soluciones de forma autónoma; en algunos casos tuvimos que hacer labores de mediadores. Los alumnos han mostrado una alta motivación e implicación durante toda la actividad. Ha sido una actividad de un alto componente educativo, contribuyendo al desarrollo personal y social para los alumnos y para profundizar la relación con los profesores.			

- **Pasaje del terror** (Cuadro 4.7). Es una actividad que se realiza durante una jornada, aunque conlleva una fase previa de planificación y preparación de dos semanas previas. Los alumnos que participan en el programa preparan un pasa-

je del terror para el resto de comunidad educativa, aunque está dirigida especialmente hacia los alumnos del centro.

Durante la mañana y tarde de ese día, los alumnos preparan las escenas que componen el pasaje del terror, modificando el aspecto del centro hasta dotarlo del aspecto deseado, maquillándose y vistiéndose, etc.

Cuando comienza la noche, se inicia el acceso por grupos pequeños de los usuarios al pasaje del terror, durante aproximadamente 3 horas.

Posteriormente recogen todo el material empleado y dejan el centro en las mismas condiciones en las que estaba.

Cabe resaltar que un grupo de 10 profesores del centro (además de los tres profesores del programa) colaboraron en la organización y desarrollo de dicha actividad, trabajando de forma conjunta con los alumnos.

**Cuadro 4.7. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción de la actividad pasaje del terror, llevada a cabo por los **profesores P1, P2 y P3**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.

PROFESORES P1, P2 y P3; PASAJE DEL TERROR			
NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC	CONTENIDO
1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9	Planificación y desarrollo de una actividad recreativa (pasaje del terror). Técnicas de dinamización de grupos.
2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	10	
	Adquirir un nivel alto de motivación por las actividades de clase y las AFMN.	9	
3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	9	
	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	9	
4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	8	
	Identificar y expresar las propia emociones y reconocer las emociones de los demás.	8	
	Ofrecer y solicitar ayuda.	9	
5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.	9	
OBSERVACIONES			
La actividad despertó un gran interés y motivación por parte de los alumnos, observando un gran esfuerzo y trabajo en las acciones del antes, durante y después de la misma. Desde nuestro punto de vista, el éxito se encuentra en que es una actividad que les permite crear, asumir el papel de organizadores, ser los protagonistas y aplicar lo aprendido con usuarios externos (alumnos del centro educativo). Los alumnos se han coordinado de forma eficaz, llevando en todo momento las riendas organizativas del pasaje del terror. Las evaluaciones positivas de los usuarios de la actividad y de los profesores han generado una satisfacción y aumento de la confianza en si mismos.			



- **Ruta itinerante** (Cuadro 4.8). Es la última actividad que se realizó durante el periodo de intervención del estudio, que tuvo como objetivo asumir el rol de guías a lo largo de 3 días de ruta itinerante, cambiando la forma de desplazamiento entre caballo y bicicleta de montaña.

El primer día, la mitad del grupo realizó una ruta a caballo, en la que en grupos de 3 asumieron el rol de guía, pasando todos por ese rol. La otra mitad, desarrollo la misma actividad pero desplazándose mediante una bicicleta de montaña. Este grupo, además participó en una actividad de 2 horas de espeleología.

El segundo día se intercambiaron los roles, realizando una ruta distintas. Y el tercer día, todos los miembros del grupo volvieron con la misma dinámica hasta el centro, pero desplazándose en bicicleta de montaña.

**Cuadro 4.8. DIARIO DEL PROFESOR.** Descripción de la actividad supervivencia, llevada a cabo por los **profesores P1, P2 y P3**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC), contenidos y observaciones del profesor.

PROFESORES P1, P2 y P3; RUTA ITINERANTE			
NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC	CONTENIDO
1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	7	Técnicas de orientación con mapa y gps. Conducción de grupos en itinerarios en bicicleta de montaña y a caballo. Mecánica en ruta. Cuidados y mantenimiento del caballo durante una ruta itinerante. Técnicas básicas de espeleología.
	Conocer y utilizar herramientas para la resolución de conflictos.	8	
2	Participar en todas las actividades, con independencia del nivel de destreza.	9	
	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8	
3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	9	
	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	9	
	Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.	8	
4	Utilizar aspectos que favorezcan la comunicación interpersonal.	8	
	Conocer las características de los tres estilos de relación interpersonal, identificar cuando los utilizamos y saber aplicarlos.	7	
	Ofrecer y solicitar ayuda.	9	
5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	8	
OBSERVACIONES			
La estructura de la actividad les ha obligado a asumir el rol de guía durante algún momento de los tres días, poniendo en juego capacidades de trabajo en grupo, asunción de responsabilidades, autonomía, toma de decisiones, etc. Se ha podido observar la transferencia de los aprendizajes trabajados a una situación real, ayudando a ser conscientes del grado de adquisición de los mismos por cada alumno, poner en común las dificultades encontradas y platear de forma conjunta soluciones. El grupo ha funcionado muy bien, especialmente en los momentos en los que han surgido conflictos, siendo capaces de solucionarlos; aunque la asunción de la responsabilidad como guías ha generado a veces una tensión excesiva entre los alumnos. La actividad ha sido valorada por los alumnos de gran valor para su desarrollo personal y profesional.			

#### 4.3.2. Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales

Los profesores han puesto en práctica una serie de estrategias metodológicas generales a lo largo de las sesiones (ver capítulo 3: marco metodológico). Para el análisis de los resultados se va continuar la misma estructura planteada en el análisis general de las sesiones: primero se presentan las sesiones convencionales dirigidas por cada uno de los profesores (P1, P2 ó P3) y después las sesiones de un día o más con pernocta, dirigidas por varios profesores.

##### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1 (Tabla 4.45 y Figura 4.1)

En las 13 sesiones convencionales en las que el docente P1 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre*), se puede observar una alta aplicación de las estrategias metodológicas generales, si tenemos en cuenta que la estrategia *liderar* ha sido la menos aplicada, con porcentaje del 69,23 % (9 sesiones). Las estrategias *ser un ejemplo de respeto*, *fixar expectativas* y *fomentar la interacción social* han sido las más utilizadas, con un porcentaje del 100%. (Tabla 4.45)

La sesión 1, 2 y 4, son las que muestran una menor puesta en práctica de estrategias, coincidiendo con el inicio del programa (Tabla 4.45).

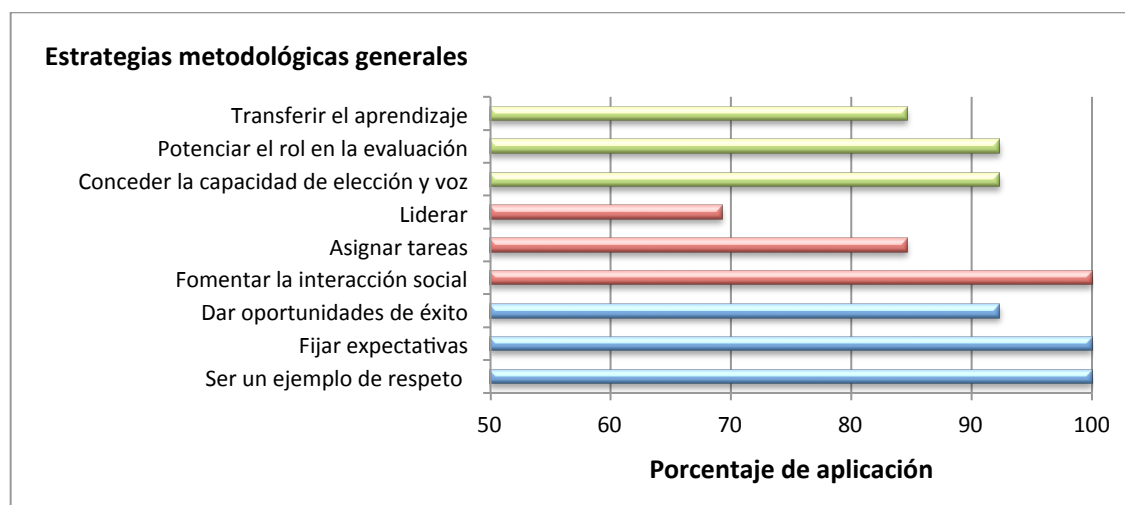
**Tabla 4.45. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el **profesor P1**.

SESIÓN	ER	FE	OE	IS	AT	L	EV	RE	TA
1	x	x	x	x					
2	x	x	x	x			x	x	x
3*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x		x	x	
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6	x	x		x	x	x	x	x	x
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11	x	x	x	x	x		x	x	x
12	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Total</b>	13	13	12	13	11	9	12	12	11
<b>%</b>	100	100	92,31	100	84,62	69,23	92,31	92,31	84,62

Ser un ejemplo de respeto (ER); Fijar expectativas (FE); Dar oportunidades de éxito (OE); fomentar la interacción social (IS); Asignar tareas (AT); Liderar (L); Conceder la capacidad de elección y voz (EV); Potencia el rol en la evaluación (RE); Transferir el aprendizaje (TA).

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

En la Figura 4.1 se presenta de forma gráfica el porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales en las sesiones dirigidas por el profesor P1.



**Figura 4.1.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el **profesor P1**.

#### b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2 (Tabla 4.46 y Figura 4.2)

**Tabla 4.46. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el **profesor P2**.

SESIÓN	ER	FE	OE	IS	AT	L	EV	RE	TA
1	X	X		X			X		
2	X	X	X	X			X		
3*	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X	X		X
7	X	X	X	X	X	X		X	X
8	X	X	X	X	X	X		X	X
9*	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16*	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Total	16	16	15	16	14	14	14	13	14
%	100	100	93,75	100	87,5	87,5	87,5	81,25	87,5

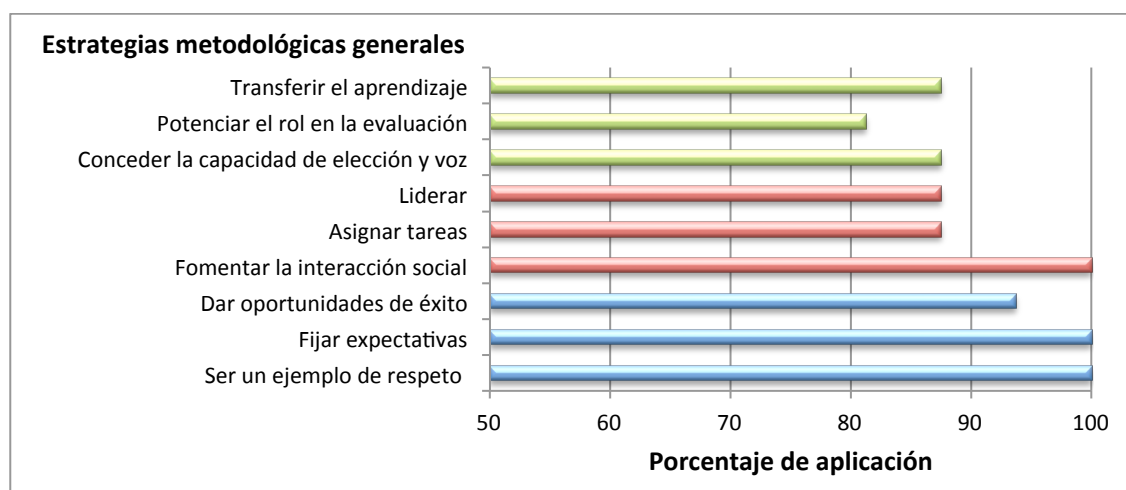
Ser un ejemplo de respeto (ER); Fijar expectativas (FE); Dar oportunidades de éxito (OE); fomentar la interacción social (IS); Asignar tareas (AT); Liderar (L); Conceder la capacidad de elección y voz (EV); Potencia el rol en la evaluación (RE); Transferir el aprendizaje (TA).

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

Durante las 16 sesiones convencionales en las que el docente P2 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *conducción de grupos en bicicletas*), se observa una alta aplicación de las estrategias metodológicas generales, incluso mayor que en el profesor P1. La estrategia menos utilizada ha sido *potenciar el rol en la evaluación*, con un porcentaje del 81,25 (13 sesiones). Las estrategias *ser un ejemplo de respeto*, *fijar expectativas* y *fomentar la interacción social* han sido de nuevo las más utilizadas, con un porcentaje del 100%. (Tabla 4.46)

Se vuelve a advertir que las sesiones 1 y 2 son las que muestran una menor puesta en práctica de dichas estrategias (Tabla 4.46).

A continuación se presenta de forma gráfica (Figura 4.2) el porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales en las sesiones dirigidas por el profesor P2.



**Figura 4.2.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el **profesor P2**.

### c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3 (Tabla 4.47 y Figura 4.3)

A lo largo de las 15 sesiones convencionales en las que el docente P3 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos*), se mantiene la misma tendencia que en los anteriores profesores, indicando un alto empleo de las estrategias metodológicas generales. La estrategia menos utilizada ha sido *liderar*, con un porcentaje del 66,67 (10 sesiones). Las estrategias *ser un ejemplo de respeto*, *fijar expectativas* y *fomentar la interacción social* han sido de nuevo las más utilizadas, conjuntamente con la estrategia *conceder la capacidad de elección y voz*, con un porcentaje del 100%. (Tabla 4.47)

Se mantiene la tendencia de un descenso en la aplicación de las estrategias metodológicas generales en las dos primeras sesiones (Tabla 4.47).

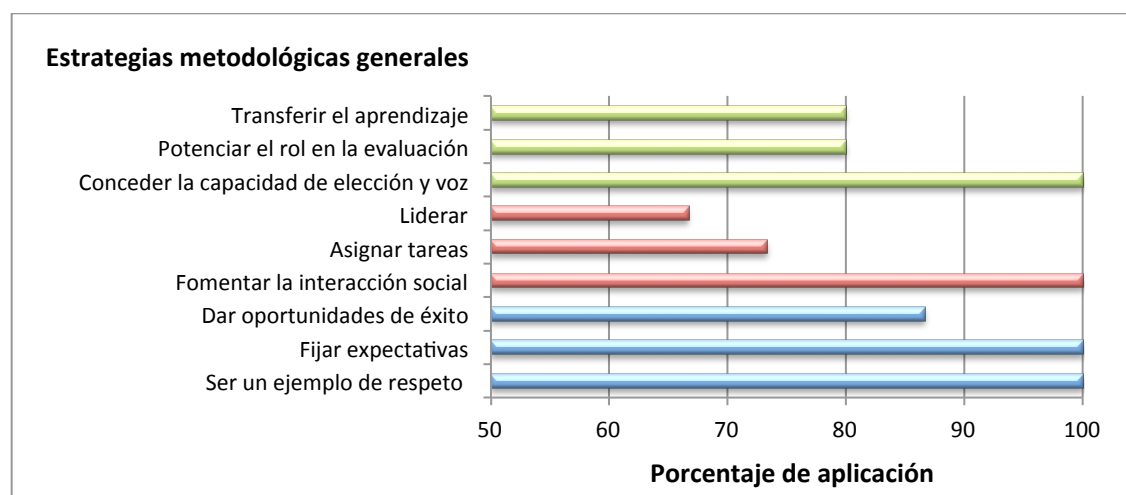
**Tabla 4.47. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el **profesor P3**.

SESIÓN	ER	FE	OE	IS	AT	L	EV	RE	TA
1	x	x		x			x		
2	x	x		x			x		x
3*	x	x	x	x	x		x	x	x
4	x	x	x	x	x	x	x	x	
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6	x	x	x	x	x	x	x		
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8	x	x	x	x			x	x	x
9*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11	x	x	x	x	x	x	x	x	x
12	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13	x	x	x	x			x	x	x
14	x	x	x	x	x	x	x	x	x
15*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Total	15	15	13	15	11	10	15	12	12
%	100	100	86,67	100	73,33	66,67	100	80	80

Ser un ejemplo de respeto (ER); Fijar expectativas (FE); Dar oportunidades de éxito (OE); fomentar la interacción social (IS); Asignar tareas (AT); Liderar (L); Conceder la capacidad de elección y voz (EV); Potencia el rol en la evaluación (RE); Transferir el aprendizaje (TA).

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

A continuación se presenta de forma gráfica el porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales en las sesiones dirigidas por el profesor P3.



**Figura 4.3.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el **profesor P3**.

**d) Sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores (Tabla 4.48 y Figura 4.4)**

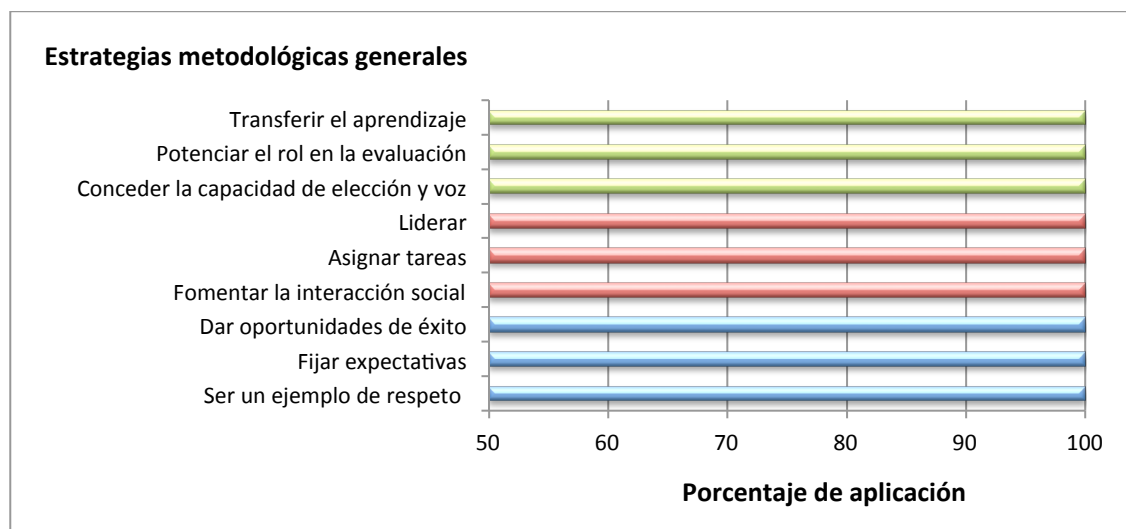
En las cinco sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores, se han aplicado todas las estrategias metodológicas generales. Por tanto, el porcentaje de aplicación es del 100%.

**Tabla 4.48. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por **varios profesores (P1, P2 y P3).**

SESIÓN	ER	FE	OE	IS	AT	L	EV	RE	TA
Granadilla	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SICAB	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Supervivencia	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Pasaje terror	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ruta itinerante	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Total	5	5	5	5	5	5	5	5	5
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Ser un ejemplo de respeto (ER); Fijar expectativas (FE); Dar oportunidades de éxito (OE); fomentar la interacción social (IS); Asignar tareas (AT); Liderar (L); Conceder la capacidad de elección y voz (EV); Potencia el rol en la evaluación (RE); Transferir el aprendizaje (TA).

A continuación se presenta de forma gráfica el porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores (P1, P2 y P3).



**Figura 4.4.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por **varios profesores (P1, P2 y P3).**

### 4.3.3. Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas

Los profesores han empleado una serie de estrategias metodológicas específicas durante las sesiones del programa (ver capítulo 3: marco metodológico). La presentación de los resultados se realiza manteniendo la misma estructura que para las estrategias metodológicas generales: primero se presentan las sesiones convencionales dirigidas por cada uno de los profesores (P1, P2 y P3) y después las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores.

#### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1 (Tablas 4.49, 4.50 y Figura 4.5)

Durante las 13 sesiones convencionales en las que el docente P1 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre*), ha aplicado al menos una vez cada una de las estrategias metodológicas específicas, como se puede observar en la siguiente Tabla 4.49.

**Tabla 4.49. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el **profesor P1**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	SESIÓN												
	1	2	3*	4	5	6	7	8*	9	10	11	12	13*
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	x	x											
Nivel 1: Fomentar la confianza			x	x									
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos	x	x					x				x		
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo		x	x	x	x	x	x	x	x				
Nivel 2: Invitar a aprender			x	x	x								
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades							x			x			
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo								x	x	x	x	x	x
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación						x	x	x	x		x	x	x
Nivel 4: Implicar de forma emocional					x					x			
Nivel 4: Promover la asertividad											x		
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza													x
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos						x							

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

El empleo de las diferentes estrategias específicas no ha sido homogéneo, destacando con un mayor uso de las estrategias *nivel 3: dar oportunidades de trabajo autónomo* (53,85 %), *nivel 2: fomentar el esfuerzo* (46,15 %) y *nivel 4: impulsar acciones de cooperación* (46,15 %). (Tabla 4.50)

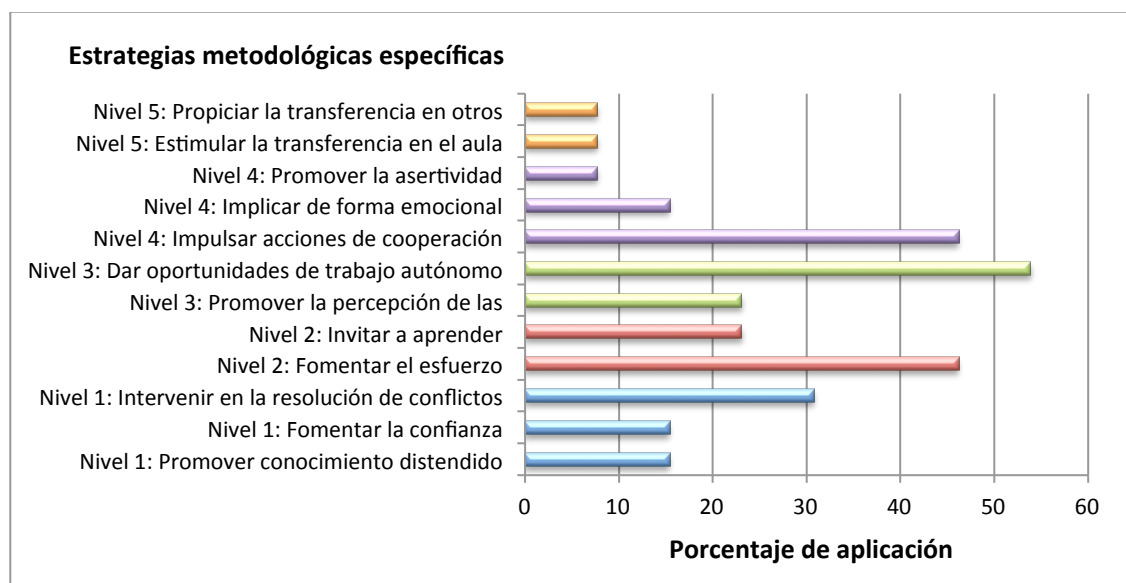
En el lado opuesto, las estrategias que menos ha utilizado han sido *nivel 4: promover la asertividad*, *nivel 5: propiciar la transferencia en el aula naturaleza* y *nivel 5: propiciar la transferencia en otros contextos*, todas con un 7,69 %. (Tabla 4.50)

También se puede percibir que existe una progresión a la hora de emplear las estrategias metodológicas específicas (comenzando con estrategias de niveles 1 y 2, hasta llegar a estrategias de niveles 3, 4 y 5); mostrando también una progresión en el tratamiento de los diferentes niveles de responsabilidad. (Tabla 4.50)

**Tabla 4.50. DIARIO DEL PROFESOR.** Relación del número de sesiones y porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el profesor P1.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	Nº SESIONES	%
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	2	15,38
Nivel 1: Fomentar la confianza	2	15,38
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos	4	30,77
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo	6	46,15
Nivel 2: Invitar a aprender	3	23,08
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades	3	23,08
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo	7	53,85
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación	6	46,15
Nivel 4: Implicar de forma emocional	2	15,38
Nivel 4: Promover la asertividad	1	7,69
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza	1	7,69
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos	1	7,69

A continuación (Figura 4.5) se presenta de forma gráfica el porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones dirigidas por el profesor P1.



**Figura 4.5.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el profesor P1.



**b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2** (Tablas 4.51, 4.52 y Figura 4.6)

En las 16 sesiones convencionales en las que el docente P2 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *conducción de grupos en bicicletas*), ha utilizado al menos en una sesión cada una de las estrategias metodológicas específicas, excepto la estrategia *nivel 5: propiciar la transferencia en otros contextos*. (Tabla 4.51)

**Tabla 4.51. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el **profesor P2**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	SESIÓN															
	1	2	3*	4	5	6	7	8	9*	10	11	12	13	14	15	16*
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	x	x	x													
Nivel 1: Fomentar la confianza			x													
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos		x									x					x
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo				x	x	x	x	x	x		x			x		
Nivel 2: Invitar a aprender		x	x	x	x											
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades					x		x		x	x	x	x				
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo						x		x		x	x	x	x	x	x	x
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación						x		x		x		x	x	x	x	x
Nivel 4: Implicar de forma emocional							x		x							
Nivel 4: Promover la asertividad															x	
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza															x	x
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos																

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

La estrategia *nivel 3: dar oportunidades de trabajo autónomo*, ha sido la más utilizada también por este profesor (56,25 %), seguida de las estrategias *nivel 2: fomentar el esfuerzo* y *nivel 4: impulsar acciones de cooperación* (ambas con un 50 %). (Tabla 4.52)

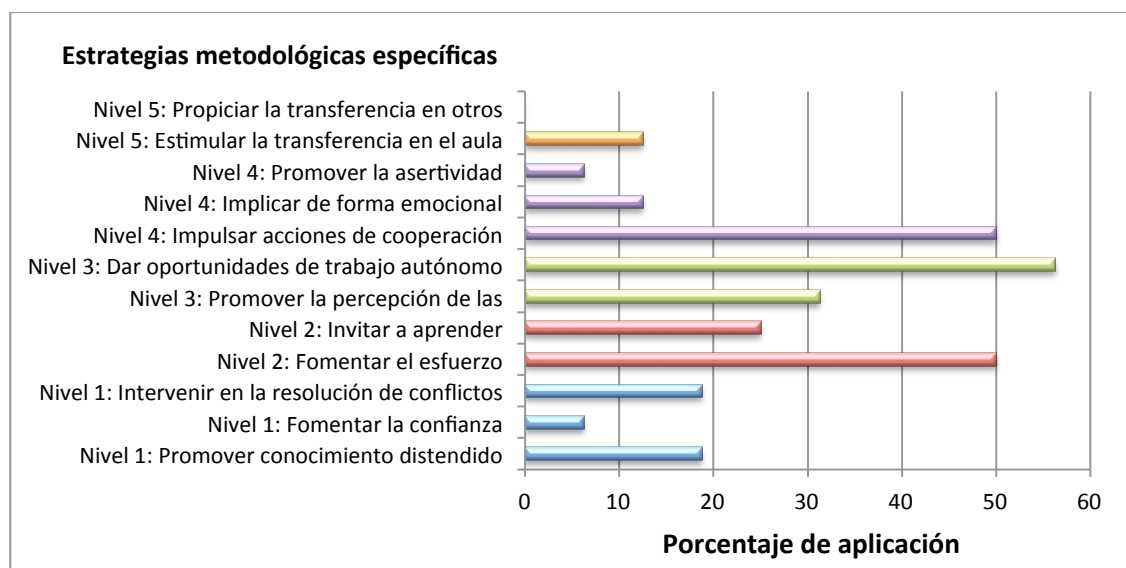
Las estrategias menos empleadas conjuntamente con la estrategia del *nivel 5: propiciar la transferencia en otros contextos (no empleada)*, han sido: *nivel 2: fomentar la confianza* y *nivel 4: promover la asertividad* (ambas con un 6,25 %). (Tabla 4.52)

La puesta en práctica de las estrategias a lo largo de la intervención, manifiestan la misma progresión en relación a los niveles de responsabilidad citada para el profesor P1.

**Tabla 4.52. DIARIO DEL PROFESOR.** Relación del número de sesiones y porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el profesor P2.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	Nº SESIONES	%
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	3	18,75
Nivel 1: Fomentar la confianza	1	6,25
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos	3	18,75
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo	8	50
Nivel 2: Invitar a aprender	4	25
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades	5	31,25
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo	9	56,25
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación	8	50
Nivel 4: Implicar de forma emocional	2	12,5
Nivel 4: Promover la asertividad	1	6,25
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza	2	12,5
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos	0	0

A continuación se presenta de forma gráfica el porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones dirigidas por el profesor P2.



**Figura 4.6.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el profesor P2.

**c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3** (Tablas 4.53, 4.54 y Figura 4.7)

A lo largo de las 15 sesiones convencionales en las que el docente P3 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos*), ha puesto en práctica al menos en una sesión cada una de las estra-

tegias metodológicas específicas, excepto la estrategia *nivel 5: propiciar la transferencia en otros contextos*. (Tabla 4.53)

**Tabla 4.53. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el **profesor P3**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	SESIÓN														
	1	2	3*	4	5	6	7	8	9*	10	11	12	13	14	15*
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	x	x	x	x	x										
Nivel 1: Fomentar la confianza			x	x	x										
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos		x				x			x					x	
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo		x	x	x	x	x	x	x	x				x		
Nivel 2: Invitar a aprender		x				x									
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades							x		x	x				x	x
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo								x		x	x	x	x	x	x
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación						x		x			x	x	x	x	x
Nivel 4: Implicar de forma emocional							x		x						
Nivel 4: Promover la asertividad												x	x		
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza										x	x			x	x
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos															

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

La estrategia más utilizada ha sido *nivel 2: fomentar el esfuerzo* (60 %), seguida de *nivel 3: dar oportunidades de trabajo autónomo* (53,33 %) y *nivel 4: impulsar acciones de cooperación*, respectivamente (46,67 %). (Tabla 4.54)

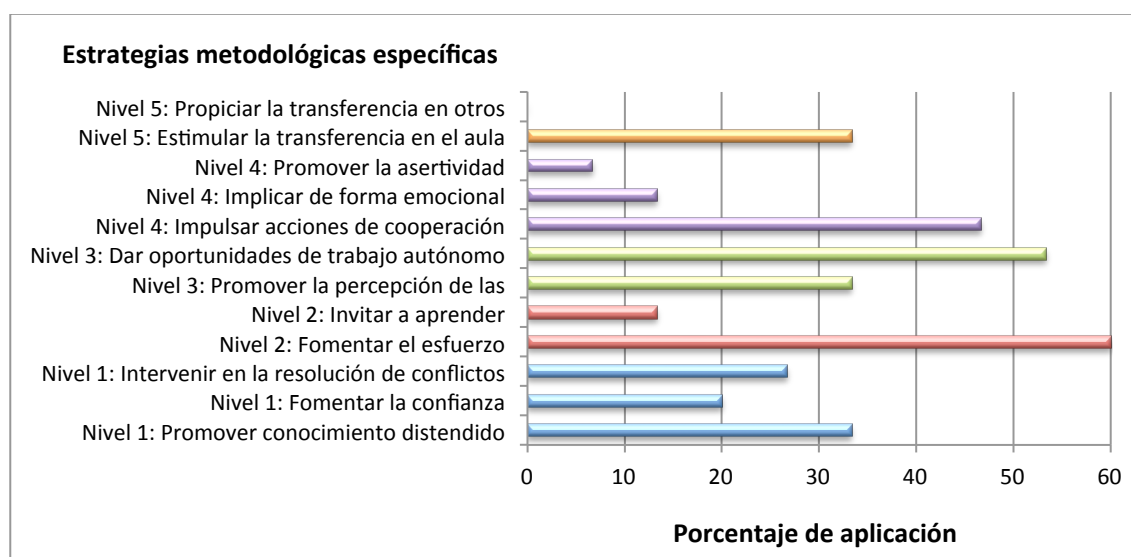
**Tabla 4.54. DIARIO DEL PROFESOR.** Relación del número de sesiones y porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones dirigidas por el **profesor P3**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	Nº SESIONES	%
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	5	33,33
Nivel 1: Fomentar la confianza	3	20
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos	4	26,67
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo	9	60
Nivel 2: Invitar a aprender	2	13,33
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades	5	33,33
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo	8	53,33
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación	7	46,67
Nivel 4: Implicar de forma emocional	2	13,33
Nivel 4: Promover la asertividad	1	6,67
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza	5	33,33
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos	0	0

Las estrategias menos empleadas conjuntamente con la estrategia del *nivel 5: propiciar la transferencia en otros contextos (no empleada)*, han sido en el siguiente orden: *nivel 4: promover la asertividad (6,67 %)*, *nivel 2: fomentar la confianza (13,33 %)* y *nivel 2: invitar a aprender (13,33 %)*. (Tabla 4.54)

La incorporación de las estrategias a lo largo de la intervención, revelan la misma progresión en relación a los niveles de responsabilidad citada para los anteriores profesores.

A continuación (Figura 4.7) se presenta de forma gráfica el porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones dirigidas por el profesor P3.



**Figura 4.7.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales, en las sesiones dirigidas por el **profesor P3**.

#### **d) Sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores (Tabla 4.55 y Figura 4.8)**

En el conjunto de las cinco sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores (P1, P2 y/o P3), se han aplicado todas las estrategias metodológicas específicas, como mínimo en una ocasión.

Como se puede observar en la Tabla 4.55, en todas las sesiones se ha puesto en práctica una de las estrategias metodológicas específicas del nivel 5, desarrollando la transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas en el aula naturaleza (*nivel 5: propiciar la transferencia en el aula naturaleza*) y en otros contextos (*nivel 5: propiciar la transferencia en otros contextos*).

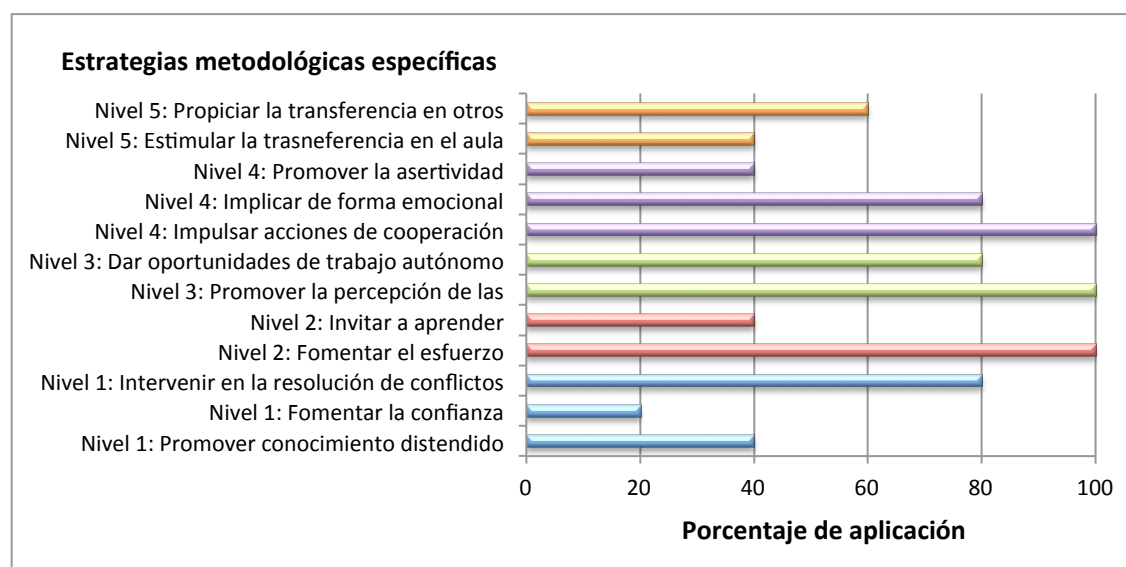
**Tabla 4.55. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por **varios profesores (P1, P2 y/o P3)**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	Grana- dilla	SICAB	Super- vivencia	Pasaje terror	Ruta iti- nerante	Nº se- siones	%
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	x	x				2	40
Nivel 1: Fomentar la confianza			x			1	20
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos	x		x	x	x	4	80
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo	x	x	x	x	x	5	100
Nivel 2: Invitar a aprender			x	x		2	40
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades	x	x	x	x	x	5	100
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo	x		x	x	x	4	80
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación	x	x	x	x	x	5	100
Nivel 4: Implicar de forma emocional	x		x	x	x	4	80
Nivel 4: Promover la asertividad			x		x	2	40
Nivel 5: Estimular la transferencia en aula naturaleza			x		x	2	40
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos	x	x		x		3	60

Las estrategias que más han utilizado los docentes en este tipo de sesiones coinciden en gran medida con las que más han empleado por separado en cada uno de los módulos profesionales: *nivel 2: fomentar el esfuerzo*, *nivel 3: promover la percepción de capacidades* y *nivel 4: impulsar acciones de cooperación* (todas con un 100 %).

Muy aplicadas han sido también las estrategias *nivel 1: intervenir en la resolución de conflictos*, *nivel 3: dar oportunidades de trabajo autónomo* y *nivel 4: Implicar de forma emocional* (todas con un 80 %).

La estrategia menos utilizada ha sido *nivel 1: fomentar la confianza* (20 %).



**Figura 4.8.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas específicas, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por **varios profesores (P1, P2 y/o P3)**.

#### 4.3.4. Integración de los pilares metodológicos

Los profesores han impregnado su intervención con la filosofía del modelo de responsabilidad de Hellison, mediante la puesta en práctica de los cuatro pilares metodológicos (ver capítulo 3: marco metodológico). La presentación de los resultados relativos al empleo de estos pilares, se ha realizado manteniendo la misma estructura que para las estrategias metodológicas generales y específicas: primero se presentan las sesiones convencionales dirigidas por cada uno de los profesores (P1, P2 ó P3) y después las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores.

##### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1 (Tabla 4.56 y Figura 4.9)

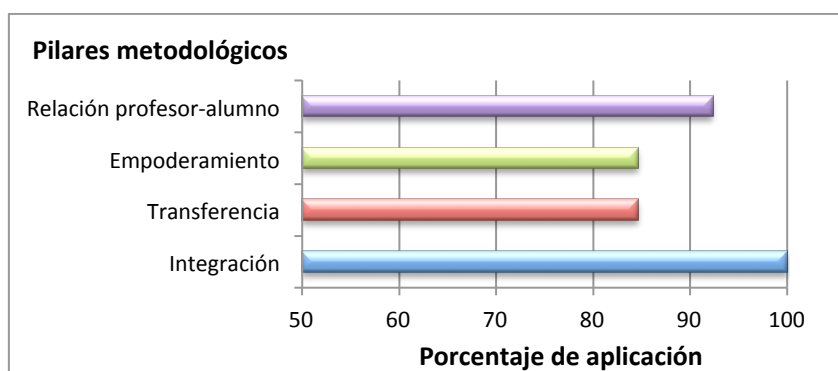
Durante las 13 sesiones convencionales en las que el docente P1 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre*), los cuatro pilares metodológicos han tenido una gran presencia, como se puede observar en la siguiente tabla. El pilar metodológico mas empleado ha sido el de *integración*, con un porcentaje del 100 %. (Tabla 4.56)

**Tabla 4.56. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el **profesor P1**.

PILARES METODOLÓGICOS	SESIÓN													Total	%
	1	2	3*	4	5	6	7	8*	9	10	11	12	13*		
Integración	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	13	100
Transferencia		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	84,62
Empoderamiento (sic)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11	84,62
Relación profesor-alumno		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12	92,31

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

A continuación se presenta de forma gráfica el porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el profesor P1.



**Figura 4.9.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones dirigidas por el **profesor P1**.

**b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2 (Tabla 4.57 y Figura 4.10)**

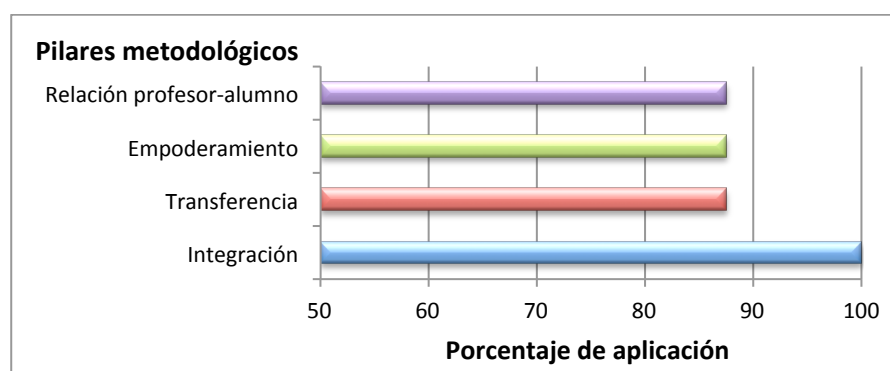
En las 16 sesiones convencionales en las que el docente P2 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *conducción de grupos en bicicletas*), ha puesto en práctica en la mayoría de las sesiones los cuatro pilares metodológicos, con porcentajes de aplicación por encima del 80 %. El pilar metodológico mas empleado ha sido también el de *integración*, con un porcentaje del 100 %. (Tabla 4.57)

**Tabla 4.57. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el **profesor P2**.

PILARES METODOLÓGICOS	SESIÓN																Total	%
	1	2	3*	4	5	6	7	8	9*	10	11	12	13	14	15	16*		
Integración	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16	100
Transferencia			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14	87,5
Empoderamiento (sic)			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14	87,5
Relación profesor-alumno	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	14	87,5

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

A continuación se presenta de forma gráfica (Figura 4.10) el porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el profesor P2.



**Figura 4.10.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones dirigidas por el **profesor P2**.

**c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3 (Tabla 4.58 y Figura 4.11)**

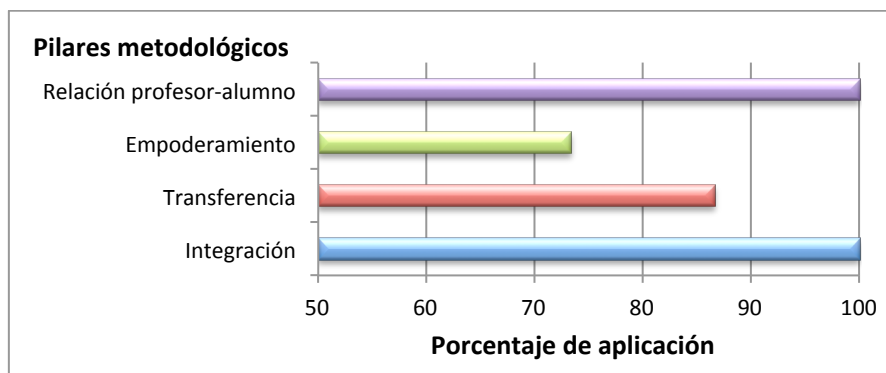
A lo largo de las 15 sesiones convencionales en las que el docente P3 ha sido el profesor principal (módulo profesional de *conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos*), ha puesto en práctica los cuatro pilares metodológicos con una alta presencia en todas las sesiones (con valores por encima del 70%). El pilar metodológico mas empleado ha sido en este caso dos: *integración y relación profesor-alumno*, con un porcentaje del 100 %. (Tabla 4.58)

**Tabla 4.58. DIARIO DEL PROFESOR.** Puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el **profesor P3**.

PILARES METODOLÓGICOS	SESIÓN																
	1	2	3*	4	5	6	7	8	9*	10	11	12	13	14	15*	TOTAL	%
Integración	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15	100
Transferencia		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	13	86,67
Empoderamiento (sic)			x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	11	73,33
Relación profesor-alumno	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15	100

\* Sesión en la que se ha realizado la observación no participante (diario de campo) y ha sido grabada para realizar la observación con el TARE.

A continuación se presenta de forma gráfica (Figura 4.11) el porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el profesor P3.

**Figura 4.11.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones dirigidas por el **profesor P3**.

**d) Sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores** (Tabla 4.59 y Figura 4.12)

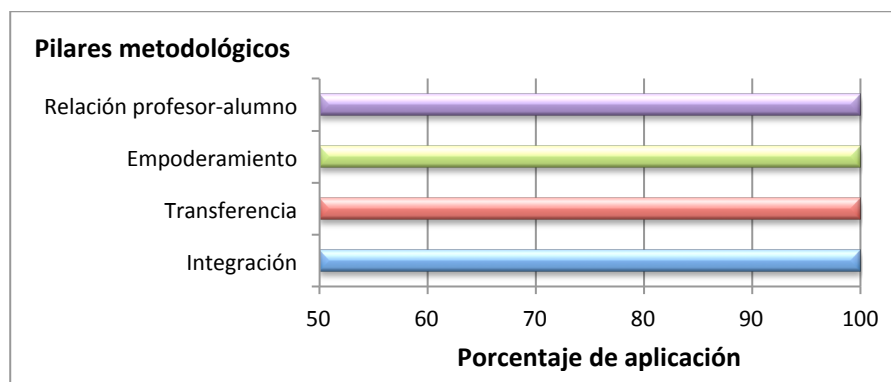
En el conjunto de las cinco sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores (P1, P2 y/o P3), se han puesto en práctica en cada una de ellas los cuatro pilares metodológicos. Por tanto, el porcentaje de aplicación es el máximo posible, el 100%. (Tabla 4.59)

**Tabla 4.59. DIARIO DEL PROFESOR.** Integración de los pilares metodológicos, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por **varios profesores (P1, P2 y/o P3)**.

PILARES METODOLÓGICOS	Granadilla	SICAB	Supervivencia	Pasaje terror	Ruta itinerante	Nº sesiones	%
Integración	x	x	x	x	x	5	100
Transferencia	x	x	x	x	x	5	100
Empoderamiento (sic)	x	x	x	x	x	5	100
Relación profesor-alumno	x	x	x	x	x	5	100



A continuación se presenta de forma gráfica (Figura 4.12) el porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por varios profesores (P1, P2 y/o P3).



**Figura 4.12.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de los pilares metodológicos, en las sesiones de un día o más con pernocta dirigidas por **varios profesores (P1, P2 y/o P3)**.

#### 4.4. RESULTADOS DEL DIARIO DE CAMPO

En este apartado se reflejan los resultados obtenidos del diario de campo (observación no participante) elaborado “ad hoc” (Anexo 12). De toda la información que recoge el diario de campo, se ha seleccionado la más relevante para responder a los objetivos del estudio y poder realizar una triangulación con el diario del profesor.

Atendiendo a esta selección de información, los apartados que forman este punto son:

- Descripción general de las sesiones: integrada por el nivel de responsabilidad, objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos y observaciones.
- Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales.
- Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas.
- Integración de los pilares metodológicos.

##### 4.4.1. Descripción general de las sesiones

El diario de campo se ha utilizado en tres sesiones convencionales (tiempo 1: 1ª observación; tiempo 2: 2ª observación; tiempo 3: 3ª observación) dirigidas por cada uno de los tres profesores, a lo largo de la intervención (ver capítulo 3: marco metodológico).

La descripción general de las sesiones, ofrece de forma resumida y estructurada información sobre lo observado por el investigador principal (como observador).

#### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1

En el Cuadro 4.9 se presentan la información recogida a través del diario de campo, de las tres sesiones observadas dirigidas por el docente P1.

**Cuadro 4.9. DIARIO DE CAMPO.** Descripción general de las sesiones llevadas a cabo por el **profesor P1**, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC) y observaciones del investigador.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS SESIONES OBSERVADAS DIRIGIDAS POR P1				
OBSERVACIÓN	SESIÓN	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC
Tiempo 1	3*	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	9
			Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7
		2	Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	10
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		Los alumnos han mostrado un gran interés por las actividades planteadas. Se están familiarizando con la estructura de sesión del programa. El profesor se está adaptando a incorporar el programa a su labor docente, pero en esta sesión ha realizado un buen uso de sus elementos del mismo (por ejemplo, integrando los cuatro pilares metodológicos).		
Tiempo 2	8*	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8
		4	Ofrecer y solicitar ayuda.	9
		5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	8
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		La actividad se ha desarrollado con éxito. Los alumnos han trabajado de forma autónoma, organizados con líderes de grupo y planteando soluciones a un problema planteado. El profesor ha potenciado las estrategias generales de <i>liderar</i> y <i>asignar tareas</i> , consiguiendo una dinámica de clase que le ha permitido desarrollar objetivos de los niveles 3, 4 y 5.		
Tiempo 3	13*	4	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8
			Ofrecer y solicitar ayuda.	8
		5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	8
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		Las tareas son cada vez más complejas y los líderes han de asumir retos más difíciles. Esto ha generado alguna dificultad en la organización delos grupos, pero la han resuelto con un buen trabajo en grupo. El profesor sigue planteando sesiones para desarrollar objetivos de los niveles 3, 4 y 5. La reflexión ha estado bien guiada para conseguir que los alumnos asimilen las responsabilidades del líder del grupo y la transferencia a su vida personal y profesional.		

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P1.

## b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2

El Cuadro 4.10, que aparece a continuación, muestra la información recogida a través del diario de campo, de las tres sesiones observadas dirigidas por el docente P2.

**Cuadro 4.10. DIARIO DE CAMPO.** Descripción general de las sesiones llevadas a cabo por el profesor P2, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC) y observaciones del investigador.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS SESIONES OBSERVADAS DIRIGIDAS POR P2				
OBSERVACIÓN	SESIÓN	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC
Tiempo 1	3*	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	8
		2	Participar en todas las actividades.	8
			Adquirir una motivación alta por las actividades de clase y AFMN.	8
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		El objetivo técnico planteado en la sesión (realizar la distribución de bicicletas para todo el curso) ha exigido a los alumnos responsables ponerse de acuerdo entre ellos y con el resto de compañeros. El grupo ha presentado muy buena predisposición y se ha conseguido el objetivo, sin generar grandes conflictos. El profesor está incorporando desde el primer momento el programa a su labor docente, incluyendo nuevas formas organizativas y actividades que ayuden a conseguir los objetivos didácticos planteados.		
Tiempo 2	9*	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	8
		3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	8
		4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	8
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		Los alumnos han podido experimentar distintas emociones durante el descenso en bicicleta, a la vez que comenzar a identificar las emociones de los compañeros. El profesor está utilizando de forma muy adecuada las actividades físicas planteadas para desarrollar los objetivos didácticos de responsabilidad perseguidos. Las reflexiones durante la actividad y al final han estado muy bien orientadas para construir el aprendizaje y transferir lo aprendido.		
Tiempo 3	16*	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8
		4	Ofrecer y solicitar ayuda.	8
		5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	7
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		Dos grupos (tres alumnos por grupo) que han asumido el rol de guías en bicicleta de montaña han sido capaces de asumir la responsabilidad y realizar acciones y comportamientos correctos. Pero un tercer grupo, ha realizado acciones incorrectas que ha puesto en peligro la seguridad del grupo. El profesor ha planteado estructuras organizativas para asumir cada vez más responsabilidades asociadas a las labores de un guía, que se encuentran ligadas a los objetivos de los niveles 3, 4 y 5. La correcta actuación del profesor durante la actividad ha evitado que el grupo asumiera un mayor riesgo potencial para tener un accidente. La reflexión ha permitido incidir sobre las responsabilidades que hay que asumir cuando se realiza la labor de un guía.		

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P2.

### c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3

En la Cuadro 4.11 se expone la información recogida a través del diario de campo, de las tres sesiones observadas dirigidas por el docente P3.

**Cuadro 4.11. DIARIO DE CAMPO.** Descripción general de las sesiones llevadas a cabo por el profesor P3, atendiendo al nivel de responsabilidad (NR), objetivos didácticos de responsabilidad, grado de consecución de dichos objetivos (GC) y observaciones del investigador.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS SESIONES OBSERVADAS DIRIGIDAS POR P3				
OBSERVACIÓN	SESIÓN	NR	OBJETIVO DIDÁCTICO RESPONSABILIDAD	GC
Tiempo 1	3*	1	Colaborar en la creación de un clima de aula positivo.	8
		2	Participar en todas las actividades.	8
			Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		El funcionamiento del grupo en el picadero ha sido muy bueno. El clima de aula ha sido positivo y esto ha ayudado a que los alumnos que les gusta menos las labores del picadero y montar a caballo, hayan participado en todas las actividades. El profesor está adaptándose al programa y podría utilizar más estrategias generales y de resolución de conflictos en su labor docente. Ha conducido bien la reflexión, pero le cuesta aumentar la participación del alumnado y destacar los objetivos/aprendizajes desarrollados en la sesión.		
Tiempo 2	9*	2	Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.	7
		3	Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.	7
		4	Identificar y expresar las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.	8
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		Los alumnos están habituados a asumir el rol de responsable y conocen mucho mejor la rutina diaria con los caballos y el funcionamiento del picadero. Han trabajado de forma autónoma en muchos momentos de la sesión, generándose conflictos entre los componentes de los distintos subgrupos. El profesor ha incorporado la figura del responsable (líder) y ha modificado la organización y dinámica del grupo. Las reflexiones han tenido más participación por parte de los alumnos y han servido principalmente para solucionar conflictos y realizar transferencia.		
Tiempo 3	15*	3	Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.	8
		4	Ofrecer y solicitar ayuda.	8
		5	Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un guía.	8
OBSERVACIONES INVESTIGADOR		Los alumnos van progresivamente asimilando las labores que debe realizar un guía de ruta a caballo. El clima de clase continua siendo positivo, a pesar de las labores de rutina de cuadra, vestir y desvestir, etc. La figura del responsable (líder) está dando muy buen resultado. El profesor ha puesto en práctica estructuras organizativas que permite a los alumnos asumir el rol de un guía a caballo; desarrollando objetivos de los niveles 3, 4 y 5. Ha esta altura de la intervención se puede observar como el profesor ha integrado el programa en su labor docente.		

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P3.

#### 4.4.2. Puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales

El diario de campo también ha recogido información sobre la utilización de las estrategias metodológicas generales en las sesiones dirigidas por cada profesor, en las tres observaciones realizadas. A continuación se presentan los datos obtenidos.

##### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1

Los resultados de la Tabla 4.60, muestran que el docente P1 ha empleado todas las estrategias metodológicas generales en las tres sesiones observadas.

**Tabla 4.60. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales en las sesiones 3, 8 y 13 dirigidas por el **profesor P1**.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES POR P1										
OBSERVACIÓN	SESIÓN	ER	FE	OE	IS	AT	L	EV	RE	TA
Tiempo 1	3*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tiempo 2	8*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tiempo 3	13*	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Ser un ejemplo de respeto (ER); Fijar expectativas (FE); Dar oportunidades de éxito (OE); fomentar la interacción social (IS); Asignar tareas (AT); Liderar (L); Conceder la capacidad de elección y voz (EV); Potencia el rol en la evaluación (RE); Transferir el aprendizaje (TA).

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P1.

##### b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2

En los datos presentados (Tabla 4.61) se puede observar que el docente P2 también ha empleado todas las estrategias metodológicas generales en las tres sesiones observadas.

**Tabla 4.61. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales en las sesiones 3, 9 y 16 dirigidas por el **profesor P2**.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES POR P2										
OBSERVACIÓN	SESIÓN	ER	FE	OE	IS	AT	L	EV	RE	TA
Tiempo 1	3*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tiempo 2	9*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tiempo 3	16*	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Ser un ejemplo de respeto (ER); Fijar expectativas (FE); Dar oportunidades de éxito (OE); fomentar la interacción social (IS); Asignar tareas (AT); Liderar (L); Conceder la capacidad de elección y voz (EV); Potencia el rol en la evaluación (RE); Transferir el aprendizaje (TA).

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P2.

### c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3

Los resultados expuestos (Tabla 4.62) para el docente P3 señalan la misma tendencia que en los anteriores profesores; excepto en el tiempo 1 (sesión 3), donde no utilizó la estrategia *liderar*.

**Tabla 4.62. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales en las sesiones 3, 9 y 15 dirigidas por el **profesor P3**.

PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES POR P3										
OBSERVACIÓN	SESIÓN	ER	FE	OE	IS	AT	L	EV	RE	TA
Tiempo 1	3*	x	x	x	x	x		x	x	x
Tiempo 2	9*	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tiempo 3	15*	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Ser un ejemplo de respeto (ER); Fijar expectativas (FE); Dar oportunidades de éxito (OE); fomentar la interacción social (IS); Asignar tareas (AT); Liderar (L); Conceder la capacidad de elección y voz (EV); Potencia el rol en la evaluación (RE); Transferir el aprendizaje (TA).

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P3.

### 4.4.3. Puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas

El tercer bloque de información recogida en el diario de campo, hace referencia a la utilización de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones dirigidas por cada profesor, en las tres observaciones realizadas. A continuación se expone los datos recopilados.

#### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1

Los datos del diario de campo sobre la aplicación las estrategias metodológicas específicas en las sesiones dirigidas por el docente P1, muestran (Tabla 4.63) como en el tiempo 1 se utilizaron estrategias específicas del nivel 1 y 2; en el tiempo 2 estrategias específicas del nivel 2, 3 y 4; y en el tiempo 3 estrategias específicas del nivel 3, 4 y 5. Es decir, existe una progresión a la hora de emplear las estrategias metodológicas específicas; mostrando también una progresión en el tratamiento de los diferentes niveles de responsabilidad.

**Tabla 4.63. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones 3, 8 y 13 dirigidas por el **profesor P1**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
	Sesión 3*	Sesión 8*	Sesión 13*
Nivel 1: Promover conocimiento distendido			
Nivel 1: Fomentar la confianza	x		
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos			
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo	x	x	
Nivel 2: Invitar a aprender	x		
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades			
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo		x	x
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación		x	x
Nivel 4: Implicar de forma emocional			
Nivel 4: Promover la asertividad			
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza			x
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos			

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P1.

#### b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2

Los resultados obtenidos para el docente P2 expresan también una progresión a la hora de poner en práctica las distintas estrategias específicas (Tabla 4.64). Al inicio de la intervención (tiempo 1) se emplean estrategias del nivel 1 y 2; a mitad (tiempo 2) nivel 2, 3 y 4; y al final (tiempo 3) se utilizan estrategias del nivel 3, 4 y 5 (aunque también se empleó la estrategia del *nivel 1: intervenir en la resolución de conflictos*).

**Tabla 4.64. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones 3, 9 y 16 dirigidas por el **profesor P2**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
	Sesión 3*	Sesión 9*	Sesión 16*
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	x		
Nivel 1: Fomentar la confianza	x		
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos			x
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo		x	
Nivel 2: Invitar a aprender	x		
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades		x	
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo			x
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación			x
Nivel 4: Implicar de forma emocional		x	
Nivel 4: Promover la asertividad			
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza			x
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos			

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P2.

### c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3

La puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones del docente P3 (Tabla 4.65), mantienen la misma tendencia (progresión) que en los profesores P1 y P2.

**Tabla 4.65. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas en las sesiones 3, 9 y 15 dirigidas por el **profesor P3**.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
	Sesión 3*	Sesión 9*	Sesión 15*
Nivel 1: Promover conocimiento distendido	x		
Nivel 1: Fomentar la confianza	x		
Nivel 1: Intervenir en la resolución de conflictos			
Nivel 2: Fomentar el esfuerzo	x		
Nivel 2: Invitar a aprender			
Nivel 3: Promover la percepción de las capacidades		x	x
Nivel 3: Dar oportunidades de trabajo autónomo		x	x
Nivel 4: Impulsar acciones de cooperación			x
Nivel 4: Implicar de forma emocional		x	
Nivel 4: Promover la asertividad			
Nivel 5: Estimular la transferencia en el aula naturaleza			x
Nivel 5: Propiciar la transferencia en otros contextos			

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P3.

#### 4.4.4. Integración de los pilares metodológicos

Los datos obtenidos por medio del diario de campo (en las tres observaciones realizadas), sobre la integración de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por cada profesor, se muestran en este apartado.

### a) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P1

Los resultados del diario de campo sobre la presencia de los pilares metodológicos en las sesiones dirigidas por el docente P1 (Tabla 4.66), señalan una alta puesta en práctica en las tres sesiones observadas; al estar presentes los cuatro pilares metodológicos en las tres sesiones observadas.



**Tabla 4.66. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones 3, 8 y 13 dirigidas por el **profesor P1**.

PILARES METODOLÓGICOS	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
	Sesión 3*	Sesión 8 *	Sesión 13*
Integración	x	x	x
Transferencia	x	x	x
Empoderamiento (sic)	x	x	x
Relación profesor-alumno	x	x	x

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P1.

### b) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P2

El diario de campo sobre las sesiones observadas del docente P2 (Tabla 4.67), expresan también una alta puesta en práctica de los cuatro pilares metodológicos; al estar presentes de nuevo los cuatro pilares metodológicos en las tres sesiones observadas.

**Tabla 4.67. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones 3, 9 y 16 dirigidas por el **profesor P2**.

PILARES METODOLÓGICOS	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
	Sesión 3*	Sesión 9*	Sesión 16*
Integración	x	x	x
Transferencia	x	x	x
Empoderamiento (sic)	x	x	x
Relación profesor-alumno	x	x	x

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P2.

### c) Sesiones convencionales dirigidas por el profesor P3

La puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones observadas del docente P3 (Tabla 4.68), mantienen la misma tendencia que en los profesores P1 y P2 (los cuatro pilares metodológicos han estado integrados en las tres sesiones).

**Tabla 4.68. DIARIO DE CAMPO.** Observación de la puesta en práctica de los pilares metodológicos en las sesiones 3, 9 y 15 dirigidas por el **profesor P3**.

PILARES METODOLÓGICOS	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3
	Sesión 3*	Sesión 9*	Sesión 15*
Integración	x	x	x
Transferencia	x	x	x
Empoderamiento (sic)	x	x	x
Relación profesor-alumno	x	x	x

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

\* Número de sesión correspondiente al diario del profesor P3.

#### 4.5. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES

El análisis realizado de las entrevistas a los docentes del grupo experimental tras la aplicación del programa, ha dado lugar a estructurar los resultados en las siguientes dimensiones:

- Efectos, sobre los alumnos, que perciben los profesores.
- Efectos del programa relacionados con el clima de aula.
- Efectos del programa sobre los profesores.
- Percepción de los profesores sobre la aplicación del programa.
- Percepción de los profesores sobre la formación inicial y continua.

##### 4.5.1. Efectos, sobre los alumnos, que perciben los profesores

La dimensión efectos, sobre los alumnos, que perciben los profesores se divide en las siguientes categorías:

- Desarrollo profesional.
- Desarrollo personal.
- Evolución percibida.

##### a) Desarrollo profesional

Los profesores consideran que el programa ha contribuido en el desarrollo profesional del alumnado, mejorando la adquisición de habilidades técnicas y siendo mas conscientes de las características y funciones de un guía.

*P1: “(...) les ha beneficiado en su cualificación profesional futura, en cuanto a la capacidad de hablar, la capacidad de expresar sus ideas, la capacidad de tratar con las personas de manera adecuada, en ser capaz de asumir responsabilidades, que sí se han visto mejorado debido al programa”.*

*P2: “(...) hay chicos que, por ejemplo, entran con un pánico tremendo a las actividades en altura y, al final, acaban haciendo cosas de auténticos escaladores”.*

*P3: “(...) yo creo que a ellos el programa les ha venido bien y creo que de verdad el programa les ha ayudado a que sean conscientes de lo que supone ser un guía (...)”.*

##### b) Desarrollo personal y social

En relación al desarrollo personal y social, el profesorado piensa que el programa ha favorecido el grado de adquisición de capacidades y habilidades personales y sociales.

P1: *“(...) el programa les ha ayudado a mejorar la capacidad de relacionarse con otras personas, la capacidad de comunicación, a ser más empáticos, a ser capaces de asumir responsabilidades, a ser autónomos, (...)”.*

P2: *“(...) yo creo que los alumnos han tenido un desarrollo que se ha conseguido gracias al programa, porque incide directamente en lo que es necesario para la vida de los individuos. Han aprendido a ser capaces de comunicar y de expresar lo que sienten, a ser capaces de relacionarse de manera correcta con sus compañeros, la capacidad de relacionarse de forma asertiva y la empatía desarrollada hacia los demás.”*

P3: *“Yo creo que el programa les ha ayudado a ser más personas, a relacionarse más con el mundo de sus iguales y con el mundo de los mayores, que en este caso estaba reflejado por los profesores, o por lo monitores o por las personas con las que hemos contactado a lo largo del curso”.*

### **c) Evolución percibida**

El desarrollo profesional y personal se puede observar, de forma conjunta, como una evolución en el alumnado. En este sentido, los profesores han percibido que los alumnos han experimentado una evolución positiva, desde el inicio del programa hasta el final de la intervención.

P1: *“Si vas viendo como van evolucionando, no solo por como los ves actuar, sino por los comentarios que te hacen, los vas viendo como trabajan; porque ves que el primer día te quedas tu solo recogiendo el material y el último día tu ya no tienes que recoger el material, sino que lo recogen ellos porque saben que forma parte de su profesión y también porque son empáticos al esfuerzo que tu has hecho en otros momentos (...)”.*

P2: *“(...) vas viendo como poco a poco van creciendo, como se van desarrollando”.*

P3: *“(...) nosotros como profesionales, vemos que en los chavales hay una evolución muy grande en ellos, desde que comenzaron hasta ahora (...)”.*

P3: *“Cuando tu hablas con ellos, te das cuenta y ellos se dan cuenta que se ven diferentes y el cambio que han dado ellos con respecto a como veían las cosas y a como sentían las cosas desde el principio hasta ahora”.*

### **4.5.2. Efectos del programa relacionados con el clima de aula**

La dimensión efectos del programa relacionados con el clima de aula se divide en las siguientes categorías:

- Percepción general del clima de aula
- Resolución de conflictos
- Comunicación
- Confianza

#### **a) Percepción general del clima de aula**

La opinión del profesorado sobre el clima de aula, resumida en los tres fragmentos presentados a continuación, indica que la puesta en práctica del programa lo ha mejorado notablemente respecto a otros años, que ha sido un clima de aula positivo y que lo entienden como un factor esencial para poder aplicar el programa.

*P1: “Pienso que los beneficios de haber trabajado con el programa, respecto al clima, se ha notado fundamentalmente en que los chicos, gracias a las reflexiones y gracias a que se podían decir las cosas unos a otros, pues han ido limando asperezas en cada una de las sesiones y al final se ha conseguido un clima de aula bastante mejor, respecto al trabajo que yo llevaba previo”.*

*P2: “El desarrollo del clima ha sido fundamental, porque cómo vas a mostrar tus emociones de que tengo miedo o tus carencias técnicas si no tienes un clima correcto con la gente. El que el clima haya sido bueno ha sido la base para desarrollar el resto del programa”.*

*P3: “El clima de las clases este año ha sido bastante más positivo que el del año pasado y yo creo, sinceramente, que realmente el programa ha ayudado a que ese clima fuera más positivo”.*

#### **b) Resolución de conflictos**

Respecto a la resolución de conflictos surgidos entre los alumnos, los docentes señalan que el programa ha generado una disminución de los conflictos y ha favorecido la resolución dialogada y autónoma por parte del alumnado.

*P1: “Sobre este tema no teníamos ninguna experienci, o muy poca experiencia, o la que nos marcaba la intuición a lo largo de los años, y sí ha beneficiado notablemente el programa en la resolución de los diferentes conflictos que se han producido, tanto alumno con alumno, como alumno con profesor”.*

*P2: “En general, el grupo sí que ha sabido respetar esas normas de convivencia e intentar resolver los conflictos de forma dialogada”.*

*P2: “(...) este año, en el momento que surgía algún conflicto, como siempre había al final de las sesiones la parte de reflexión, pues los alumnos lo hablaban; (...) entre ellos solucionaban los problemas, en lugar de guardárselos”.*

*P3: “(...) sobre todo ha hecho que ellos hablaran sus sensaciones, sus emociones y sus dificultades, y entonces que no las guardaran sino que las expresaban de forma pública, y ha habido menos rencillas y menos conflictos que otros años”.*

*P3: “(...) creo que el que se le explique a ellos también la forma de cómo intentar solucionar un conflicto, está muy bien; porque hay muchas veces que los chavales aprenden a solucionar los conflictos a base de peleas, de discusiones o sin usar buenas maneras (...), porque no se les ha enseñado como se puede hacer de una manera dialogada”.*

A pesar de esta mejora en la resolución de conflictos, no todos se han conseguido solucionar y no siempre los alumnos han empleado el diálogo de forma adecuada.

*P1: “Ha habido una comunicación mucho mayor entre los chavales y han surgido menos problemas con los chavales este año que en todos los anteriores, pero aún así han surgido conflictos, y algunos se han arreglado y otros no”.*

*P3: “Ha habido momentos en los que los alumnos han aprendido a controlarse y a decir las cosas de forma educada y correcta y ha habido momentos en los que no, sobre todo cuando le entraba demasiada tensión o demasiado nerviosismo”.*

### **c) Comunicación**

La comunicación entre los alumnos y éstos con los profesores, se ha percibido como buena, mejor que en años anteriores; parte de esta mejora reside en que se ha potenciado la comunicación en las reflexiones al final de las sesiones.

*P1: “Tal vez le hallamos ganado tiempo para comunicarse, con respecto a otros años, en los momentos de reflexión final, que hemos aumentado el tiempo de reflexión y ha sido muy positivo para los alumnos”.*

*P1: “Yo creo que en sí la comunicación, ya sea por la formación previa que teníamos y por el programa en sí, ha sido bastante correcta, bastante adecuada”.*

*P2: “Se ha potenciado el que los alumnos puedan decir lo que piensan y que nadie se moleste porque le digan que algo lo había hecho mal, (...), que los alumnos aprendieran a asumir tanto las críticas positivas como negativas”.*

*P3: “Tengo una sensación muy buena sobre la comunicación con los alumnos y entre ellos (...), creo que sí que ha mejorado la comunicación”.*

### **d) Confianza**

Los docentes han percibido un nivel de confianza alto entre los alumnos, que se ha forjado progresivamente durante el curso y que ha sido mayor que en años anteriores.

*P1: (...) se han establecido niveles de comunicación y de confianza bastante grandes, y yo creo que los alumnos se han fiado más que otros años”.*

*P2: (...) entre ellos, los niveles de confianza van variando también a lo largo del curso, puesto que va creciendo el grupo y se va formando el grupo. Al principio no se conocían y, poco a poco, han ido adquiriendo esa complicidad y confianza, necesaria a nivel personal y para el desarrollo de las sesiones (...).*

*P3: “Creo que ha habido mucha confianza entre todos, que los alumnos no se callaban a la hora de decir lo que pensaban, que tenían confianza para decir lo bueno y lo malo sin ningún problema”.*

#### **4.5.3. Efectos del programa sobre los profesores**

La dimensión de efectos del programa sobre los profesores se estructura en las siguientes categorías:

- Desarrollo profesional y personal.
- Cambios en la intervención didáctica.

##### **a) Desarrollo profesional y personal**

Las entrevistas de los profesores muestran que en ellos también ha influido el programa, al contribuir en su desarrollo profesional y personal. El esfuerzo empleado en llevar a cabo esta innovación docente, en aprender una metodología diferente y en reflexionar sobre su práctica, les ha repercutido positivamente, especialmente en su labor como docentes.

*P1: “Independientemente del trabajo que hemos tenido de más, para aplicar el programa, nos hemos llevado también de más una mejor competencia profesional y personal”.*

*P1: “Muchas veces hacemos nosotros las cosas por hacerlas y el hecho de pensar, porque tienes que decirle los objetivos, que marcarle claramente a los chavales una serie de ítems que no estábamos acostumbrados, pues ha hecho que yo también haya sido una persona más reflexiva, con más capacidad para desarrollar mi profesión”.*

*P2: “Ha enriquecido mi forma de dar las clases, y no solamente se han beneficiado los alumnos, sino que yo como profesor he mejorado en mis capacidades docentes y también me ha marcado a nivel personal”.*

*P3: “Ha supuesto un cambio en mi forma de dar las clases y me ha ayudado a darle vueltas a qué se puede hacer diferente en las clases de caballos (...). Me ha supuesto un reto, para ver qué se puede hacer distinto dentro de las clases”.*

**b) Cambios en la intervención didáctica**

La puesta en práctica del programa ha requerido, al profesorado, un mayor grado de planificación de la intervención didáctica; respecto a este cambio percibido, la opinión de los docentes es que el programa les ha ayudado a ser más sistemáticos, más organizados en sus acciones docentes, entendiendo que ha supuesto una mejora en la calidad de la enseñanza.

*P1: “El programa me ha ayudado a sistematizar mucho más las cosas (...) yo creo que me ha servido no solo para clarificar los objetivos que perseguía en cada una de las sesiones a los chavales, sino que me los clarificaba a mí.”*

*P2: “(...) me ha ayudado a organizar qué quería trabajar en cada sesión y los contenidos de la propia sesión”.*

*P3: “(...) me ha servido para obligarme a estructurar mucho más las clases, a tener un poco más claro hacia donde ir, qué es lo que quiero trabajar con los alumnos (...)”.*

Respecto al clima de aula, los docentes han percibido que el programa ha modificado su forma de establecer un clima de aula positivo, dotándoles de herramientas como las normas de convivencia, las estrategias de resolución de conflictos y la reflexión final, que les han ayudado a crear un ambiente positivo entre los integrantes del programa.

*P1 “(...) las normas de convivencia han supuesto, a nivel de profesorado, una guía básica para saber siempre como actuar (...)”.*

*P1: “(...) he aprendido bastantes cosas relacionadas con el tema de resolución de conflictos, porque los resolvía antes de la forma que yo consideraba adecuada, pero no sabía que existía un protocolo específico para ello; y luego ves que funcionan las cosas”.*

*P2: “Las estrategias para resolver los conflictos han sido una herramienta que nos ha servido de guía, de apoyo para solucionar problemas surgidos durante las clases”.*

*P2: “La reflexión les sirve tanto para que se den cuenta y para potenciarles las cosas que han hecho bien, como para decirles te has equivocado y aunque lo hayas hecho sin darte cuenta debes ser consciente de que lo has hecho mal”.*

*P3: “También creo que hemos ganado, aún cuando sabíamos que era muy importante los procesos reflexivos, pues hemos ganado mucho en ese aspecto; siempre hemos dado su tiempo de reflexión y hemos comprobado que mejoraba la comprensión de los objetivos, la asimilación del aprendizaje, la resolución de conflicto o problemas surgidos en clase, (...)”.*

Un cambio importante, destacado por los profesores en su intervención didáctica, lo ha generado la incorporación de la estructura de la sesión, los niveles de responsabilidad y los objetivos didácticos de responsabilidad. El partir de un objetivo previamente establecido, incidir sobre él durante toda la sesión y reflexionar sobre el grado de consecución de éste y los comportamientos relacionados (especialmente al final de la clase), ha supuesto una mejora considerable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*P1: “El decir el objetivo al inicio y después hacer la reflexión, es una manera muy adecuada de que ellos adquirieran un aprendizaje, porque si no haces la parte de reflexión, pues muchos ni se darían cuenta de las cosas que han hecho o han dejado de hacer (...)”.*

*P1: “No solo te hacía ser consciente de lo que perseguías, sino que incidías durante las propias sesiones en los objetivos marcados; (...) especialmente cuando veías que no estaba funcionando algo, pues incidías más en el nivel planteado para que se consiguiera (...)”.*

*P2: “El hecho de decir cuáles eran los objetivos nos dejaba, tanto a los docentes como a los alumnos, mucho más claro qué era lo que perseguíamos. El hecho de trabajar directamente sobre algunos niveles de responsabilidad y sobre unos objetivos específicos, nos daba clarividencia en todas nuestras acciones e incluso en las diferentes reflexiones que se establecían”.*

*P2: “(...) cuando ocurren algunos sucesos concreto en la sesión, que de pronto ves que inciden directamente sobre el objetivo que estas tratando (...), te permite ser más certero en las propias reflexiones, que no siempre se hacen al final, sino que también se hacen durante la misma sesión”.*

*P3: “Acierto pleno y absoluto, el saber hacia dónde vamos hoy, en qué nos vamos a centrar y luego tener la parte de reflexión, se le solucionaban muchos conflictos y muchos problemas que tenían; y también les hace reflexionar a ellos de cosas que hacen que no son conscientes de ellas (...)”.*

*P3: (...) trabajar directamente sobre algunos niveles de responsabilidad y sobre unos objetivos específicos, nos daba clarividencia en todas nuestras acciones e incluso en las diferentes reflexiones que se establecían”.*

#### **4.5.4. Percepción de los profesores sobre el programa**

La dimensión percepción de los profesores sobre el programa se ha dividido en tres categorías:

- Aspectos positivos del programa.
- Aspectos a mejorar del programa.
- Adecuación del programa al ciclo formativo de CAFD.



**a) Aspectos positivos del programa**

Establecer unas normas de convivencia, al inicio de curso, lo han percibido como un elemento fundamental que ha contribuido a establecer un clima de aula positivo.

*P1: “(...) creo que las normas de convivencia han sido muy esclarecedoras para los chavales (...) las normas de convivencia han supuesto, a nivel de profesorado, una guía básica para saber siempre como actuar (...).”*

*P2: “El tener unas normas de convivencia desde el principio, claras e iguales para todos, ha sido un aspecto que ha ayudado mucho a mantener un buen ambiente en la clase (...).”*

*P3: “El que los alumnos tengan claro desde el principio cuales son las normas y cual es el objetivo de la clase, creo que realmente ha sido muy positivo (...).”*

Contar con una serie de estrategias específicas para abordar la resolución de conflictos, también lo han considerado como una pieza clave del programa, que ha contribuido a establecer un ambiente positivo entre los integrantes del programa.

*P1: “(...) cuando se producía alguna disrupción como consecuencia de un mal funcionamiento de algo, pues se establecían las estrategias de resolución de conflictos, que en general han funcionado muy bien (...).”*

*P2: “Las estrategias para resolver los conflictos han sido una herramienta que nos ha servido de guía, de apoyo para solucionar problemas surgidos durante las clases.”*

*P3: “La valoración de las estrategias de resolución de conflictos es positiva (...).”*

*P3: “(...) creo que el que se le explique a ellos también la forma de cómo intentar solucionar un conflicto, está muy bien; porque hay muchas veces que los chavales aprenden a solucionar los conflictos a base de peleas, de discusiones o sin usar buenas maneras (...), porque no se les ha enseñado como se puede hacer de una manera dialogada.”*

Otro elemento del programa que los profesores han destacado como catalizador para conseguir un clima de aula positivo es la reflexión al final de la clase. El dedicar un tiempo en todas las sesiones, donde los alumnos pudieran expresar sus opiniones, sensaciones, emociones,... ha contribuido a mejorar la comunicación entre los alumnos, a resolver conflictos y, en general, a mejorar la convivencia.

*P1: “El hecho de tener un espacio donde se pudieran limar las diferencias que surgían en las diferentes sesiones, pues ha contribuido fundamentalmente a que no haya llegado nunca la sangre al río y que haya habido una convivencia más o menos aceptable.”*

*P1: “Tal vez le hallamos ganado tiempo para comunicarse, con respecto a otros años, en los momentos de reflexión final, que hemos aumentado el tiempo de reflexión y ha sido muy positivo para los alumnos”.*

*P2: “La reflexión les sirve tanto para que se den cuenta y para potenciarles las cosas que han hecho bien, como para decirles te has equivocado y aunque lo hayas hecho sin darte cuenta debes ser consciente de que lo has hecho mal”.*

*P3: “Acuerdo pleno y absoluto, el tener (...) la parte de reflexión, se le solucionaban muchos conflictos y muchos problemas que tenían (...).*

La estructuración del programa en niveles de responsabilidad y la concreción de estos en objetivos didácticos, ha sido un elemento destacado por el profesorado como muy positivo, porque les ha ayudado a tener presentes los objetivos que querían conseguir con los alumnos, tanto durante el diseño de las sesiones, como durante la intervención didáctica.

*P1: “El partir de objetivos y después realizar las actividades, es un medio que te permite tener una claridad muchísimo mayor y ser más certero en las diferentes acciones que vas planteando”.*

*P2: “El hecho de decir cual eran los objetivos nos dejaba, tanto a los docentes como a los alumnos, mucho más claro que era lo que perseguíamos. El hecho de trabajar directamente sobre algunos niveles de responsabilidad y sobre unos objetivos específicos, nos daba clarividencia en todas nuestras acciones e incluso en las diferentes reflexiones que se establecían”.*

*P3: “Yo creo que la estructuración en niveles estaba muy acertada, porque había veces que los niveles se mezclaban, pero sí es cierto que a lo largo del curso, según tu ibas variando, se iban necesitando diferentes niveles de responsabilidad y sí que venía bien el que estuvieran estructurados, diferenciados. Te ayuda a saber hacia donde quieres ir, qué es lo que quieres hacer o qué es lo que quieres conseguir con los chavales”.*

En cuanto a las estrategias metodológicas, tanto las generales como las específicas, la opinión de los profesores muestra que las conciben como el eslabón que permite unir la teoría del programa de responsabilidad con la práctica; es decir, que las estrategias metodológicas han guiado la intervención didáctica en las distintas sesiones desarrolladas y han ayudado a mantener presentes los pilares metodológicos (es decir, a impregnar la intervención de la filosofía y esencia del programa).

*P1: “Al hacer explícitas las estrategias, las persigues y las buscas e incidides mucho más directamente sobre ellas”.*

*P1: “Lo bueno también es que los chavales se empapan de esas propias estrategias metodológicas, es decir no solo nos sirve a nosotros como docentes sino que los chicos, cuando sean profesionales, utilizarán esas estrategias metodológicas y reproducirán de alguna forma lo que nosotros le hemos ido dando y las mejorarán, y las ampliarán, evidentemente”.*

*P2: “Cuando no hay estrategias metodológicas establecidas, se realiza un trabajo sin saber hacia donde se va, mientras que con las estrategias metodológicas se realiza un trabajo mucho más efectivo, porque gracias a esas estrategias precisamente te das cuenta que las actividades te salen mejor y te dan la posibilidad de crear actividades, adaptar la sesión a los objetivos a trabajar, (...)”.*

*P3: “Es una manera de tener el programa mucho mas desgranado, de ponerlo realmente en práctica y facilita muchísimo el trabajo con los alumnos”.*

La estructura de la sesión también ha sido un elemento positivo citado por los profesores, entendido como vital para la puesta en práctica del programa y de gran relevancia para el aprendizaje de los alumnos.

*P1: “Me ha parecido adecuada y la veo necesaria para aplicar un programa de este tipo y, además, para reproducirla en años venideros”.*

*P1: “El decir el objetivo al inicio y después hacer la reflexión, es una manera muy adecuada de que ellos adquirieran un aprendizaje, porque si no haces la parte de reflexión, pues muchos ni se darían cuenta de las cosas que han hecho o han dejado de hacer (...)”.*

*P2: “La estructura de la sesión es clave para la puesta en práctica del programa. El hecho de decir al inicio los objetivos, de trabajarlos durante toda la sesión y de reflexionar sobre ellos sobre todo al final de la sesión, hacía que todo tomara mucho más sentido”.*

*P3: “Acierto pleno y absoluto, el tener hacia donde vamos hoy, en qué nos vamos a centrar y luego tener la parte de reflexión, se le solucionaban muchos conflictos y muchos problemas que tenían; y también les hace reflexionar a ellos de cosas que hacen que no son conscientes de ellas (...)”.*

La aplicación del programa por tres profesores en tres módulos distintos se ha señalado como un acierto, que ha dotado de coherencia a la intervención realizada por los docentes en sus respectivos módulos, marcando unos objetivos comunes a conseguir y una misma metodología de trabajo.

*P1: “Lo bueno es que casi todos los profesores que damos clase en el ciclo hemos estado trabajando a una y dentro del mismo programa, y yo creo que eso es muy positivo, que ha facilitado la aplicación del programa, (...)”.*

P2: *“El que los tres profesores de los módulos con mayor carga del ciclo hayamos trabajado con el programa, ha hecho que persiguiéramos los mismo objetivos, cada uno desde su módulo, pero al mismo tiempo; y que unificásemos nuestra forma de trabajar, que ha supuesto un mejor funcionamiento para nosotros y para los alumnos”.*

P3: *“El aplicar el programa desde los tres módulos, hace que aunque sean contenidos muy distintos, porque desplazamiento terrestre, bici o caballo son contenidos muy distintos, pero como van enfocados a ser un guía, hace que el tema de la transferencia sea común, que se puedan trabajar al mismo tiempo las mismas capacidades en distintos módulos (...)”.*

El diseño y aplicación del programa a través de las AFMN, ha sido percibido por los docentes como un contexto que tiene unas características determinadas, singulares, que han facilitado y potenciado el desarrollo personal y social en el alumnado.

P1: *“Las actividades físicas en la naturaleza tienen unas características que no tienen otras manifestaciones deportivas, culturales o educativas. Salen a la luz sentimientos y emociones (...), y se manifiestan de una manera clarísima”.*

P1: *“Las interrelaciones con los demás son muy intensas y además se necesita la colaboración para que funcionen y en un entorno que no siempre es cómodo y hace que eso las distinga, y que fluya rápidamente la necesidad de colaborar”.*

P2: *“El encuentro con uno mismo que supone el contacto con el medio natural (...) el que te puedas reencontrar con lo que son tus orígenes, con tus ancestros, la forma de cómo han vivido, de cómo se han desarrollado tus antepasados, (...)”.*

P2: *“El hecho de conocer de una forma tan directa el entorno en el que te mueves hace que la comunicación con el entorno y la interrelación con ese entorno sea mucho mejor, mas fluida y que te implique (...) y que este tipo de programa te engrandezca todavía más”.*

P3: *“Son actividades que implican esfuerzo y que implican tener ganas de participar; se ve de una manera clara quién participa y quién no, quién se esfuerza y quién no (...)”.*

P3: *“(...) las actividades en la naturaleza tienen unas características que crean un contexto diferente y especial para desarrollar este tipo de capacidades personales”.*

#### **b) Aspectos a mejorar del programa**

Los tres profesores coinciden que sería conveniente aplicar el programa durante el curso completo, e incluso durante el segundo año de prácticas en empresas; con la finalidad de disponer de más tiempo para desarrollar los niveles de responsabilidad

y consolidar los aprendizajes alcanzados y aumentar los efectos producidos sobre los alumnos.

*P1: “El desarrollo personal y profesional que se les esboza aquí en un año, aunque se haya aplicado el programa, es insuficiente; habría que seguir este tipo de trabajo con estos chavales y hacerles partícipes en ciclos superiores, o incluso hacerles partícipes en las mismas prácticas en empresas, para que se fueran engrandeciendo más y se consolidaran esos cambios, porque en tan poco tiempo es muy difícil trabajar y desarrollar todo”.*

*P2: “Hubiera sido interesante llevarlo hasta final de curso e incluso hasta otro año más para ver la evolución de los chavales mas a largo plazo”.*

*P3: “Sería interesante plantearlo durante el curso completo, porque durante una parte del curso tu ves la evaluación de los chavales y el análisis va a ser de un trozo concreto del curso, pero la evolución de los chavales desde que termina el programa hasta el final del curso va a ser mayor que la que se recoja ahora”.*

De forma individual, los docentes plantean distintos aspectos para mejorar el programa: dividir y concretar aún mas los objetivos didácticos de responsabilidad, desarrollar pautas de actuación para adaptarse a los cambios de contenidos en una sesión, aumentar los momentos de reflexión entre el profesorado donde exponer aspectos recogidos en los diarios del profesor e incorporar en la formación del profesorado la asistencia a sesiones dirigidas por otros docentes que implementan el programa.

*P1: “Si somos capaces de desgranar todavía más cada uno de los objetivos y que estén más adaptados a nuestro ciclo, pues sería mucho más correcto”.*

*P2: “Tal vez si tuviéramos más claro cómo actuar ante un cambio del contenido de la sesión por la climatología, etc., sería positivo”.*

*P3: (...) no sé si para otro año, podríamos comentarnos más, entre los profesores, las cosas que poníamos en el diario”.*

*P1: “Yo creo que en aplicaciones futuras del programa, no con nosotros sino con otras personas, pues que a parte de que haya una persona que guíe el programa, sobre todo al principio, (...) que entre los propios compañeros tuvieran la posibilidad de engrandecerse, ya fuera por asistir a una sesión de otro compañero o que hubiera reuniones donde manifestarán qué es lo que han hecho, qué dificultades han tenido, (...).*

### **c) Adecuación del programa al ciclo formativo de CAFD**

El programa de intervención implementado, se ha percibido por los docentes como un programa muy adecuado a las características y objetivos del ciclo formativo de CAFD, así como al contenido que utiliza, es decir, a las actividades físicas en el me-

dio natural. Los profesores destacan la importancia de haber aplicado el programa en el contexto de las AFMN, entendiendo que ha sido un vehículo que ha contribuido al desarrollo de la responsabilidad personal y social.

*P1: “Como las actividades en la naturaleza conjugan necesidades de responsabilidad muy grandes, pues claro, un programa que lo que persigue es precisamente el desarrollo de la responsabilidad tanto personal como social, es vital dentro de nuestro campo y además cuando van a trabajar con clientes, con personas, con lo cual este programa dentro de lo que son las actividades en la naturaleza es vital, es fundamental, sobre todo para el desempeño profesional de los chicos”.*

*P1: “Yo creo que el programa en general es susceptible de ser aplicado en todos los campos, lo que pasa es que en el campo de la naturaleza viene como anillo al dedo, le viene fenomenal (...)”.*

*P2: “Tiene mucho mas potencial aplicar el programa en este tipo de ciclo, que en la ESO o en Bachillerato, o incluso que en otros ciclos, por desarrollarse con las actividades en la naturaleza”.*

*P3: “Creo que si se hubiera aplicado en otro tipo de ciclo o en otro tipo contenido los resultados hubieran sido muy distintos, porque las actividades en la naturaleza tienen unas características que crean un contexto diferente y especial para desarrollar este tipo de capacidades personales”.*

*P3: “El hecho de que se haya aplicado el programa en este ciclo que trabaja las actividades en la naturaleza, y que tiene mucho contenido práctico, hace que se pueda aplicar más fácil el programa y que se puedan desarrollar mejor las capacidades de autonomía, de responsabilidad (...)”.*

En sintonía con las afirmaciones anteriores, el profesorado señala que además el programa se ha adaptado muy bien a las características específicas que tienen los alumnos que cursan el ciclo formativo de CAFD.

*P1: “Tanto por sus capacidades iniciales, por sus características personales, como por lo que se exige de ellos en cuanto a competencias y capacidades profesionales, el programa es muy importante”.*

*P1: “El hecho de que aprendan a que es necesario participar y esforzarse en las actividades y a ser capaces de ser autónomas, es vital para estos chicos y casa muy bien con el programa”.*

*P2: “Dentro de lo que es un programa de actividades en la naturaleza, yo creo que el programa de responsabilidad aplicado es un programa acorde con los objetivos que se pueden perseguir en la formación de alumnos de estas características”.*

*P2: “Pero además, como gracias al nivel de transferencia son capaces de aplicar lo aprendido, les permite hacer gozar a los demás de las actividades que ellos proponen y dentro de un ambiente respetuoso conseguido durante el curso, haciendo que el programa sea muy adecuado para este tipo de alumnos que llegan al ciclo”.*

*P3: “Ya de por sí el que ellos adquieran estrategias para resolver conflictos, que constantemente lo han tenido porque han venido rebotados de otros profesores y de otros centros, hace que el programa sea muy importante con estos alumnos”.*

*P3: “Estos chavales vienen un poco de estar marginados a nivel educativo y a nivel social, el hecho de afrontar este ciclo, que para muchos es fuera de casa, y encima con un programa que incide directamente en aspectos personales y no solamente en aspectos técnicos, pues claro es un beneficio tremendo para estos alumnos”.*

#### **4.5.5. Percepción de los profesores sobre la aplicación del programa**

La dimensión percepción de los profesores sobre la aplicación del programa se ha dividido en dos categorías:

- Dificultades en la aplicación del programa.
- Facilidades en la aplicación del programa.

##### **a) Dificultades en la aplicación del programa**

Los profesores opinan que la implementación del programa ha resultado más difícil al inicio, puesto que al ser la primera vez que lo han utilizado, carecían de experiencia previa para saber si lo estaban aplicando correctamente y tenían que prestar mucha atención a distintos elementos del mismo.

*P1: “(...) al inicio era un poco engorroso y era difícil de llevar lo que era la teoría del programa a lo que era en sí la práctica (...); tenías que tener muchas cosas en la cabeza: las partes que tenían las sesiones, había que decir los objetivos al inicio, (...)”.*

*P2: “Al principio la puesta en práctica era difícil, pero poco a poco se ha hecho con más facilidad”.*

*P3: “En las primeras sesiones costaba trabajo acordarse de todas las cosas que decía el programa, y algunas cosas no sabías muy bien si las estabas haciendo bien o mal (...)”.*

En relación a la puesta en práctica de las normas de convivencia, los profesores consideran que en algunas ocasiones ha sido difícil su aplicación y que debe ser posible realizar modificaciones y ajustes a lo largo de la intervención, puesto que el grupo evoluciona y surgen nuevas necesidades, situaciones y conflictos que requieren nuevas normas o adaptaciones de las ya existentes.

*P1: “Las normas de convivencia han estado bastante bien, pero era un poco difícil porque el propio ciclo y el propio grupo va evolucionando a lo largo del tiempo; entonces hay algunas normas que se establecen que luego ves que son muy difíciles de llevar a cabo, y otras que han servido en años anteriores y que se ven que para este año no han servido adecuadamente”.*

*P2: “(...) en ocasiones era dificultoso actuar según las normas de convivencia que habíamos establecido”.*

*P3: “Algunas veces era difícil aplicar las normas de convivencia, porque surgían situaciones que no habíamos pensado antes y no teníamos normas que respondieran a esa situación (...)”.*

Otra dificultad encontrada por los docentes, ha sido el ser capaces de diferenciar cuándo se estaba incidiendo más en un nivel de responsabilidad que en otro, puesto que en muchas de las sesiones se incidía sobre tres, cuatro o los cinco niveles de responsabilidad.

*P1: (...) era difícil cerrar cada uno de los niveles en las diferentes clases: primero porque se mezclaban las actividades, unas con otras en la misma sesión, que incidían sobre diferentes niveles; luego pues porque había que desmenuzar todavía mucho más lo que nos habías dado en cuanto a la progresión de los propios objetivos. Por ejemplo, crear un buen clima en el aula, eso lleva un proceso muy minucioso, y que si se quiere sistematizar pues hay que desmenuzarlo mucho más”.*

*P2: “(...) como muchas actividades compartían diferentes niveles de responsabilidad, era complicado a veces saber cual se estaba trabajando (...)”.*

*P3: “Había veces que no tenía muy claro que nivel se estaba trabajando por encima de otros, porque en las clases se ponen en juego muchos niveles al mismo tiempo”.*

Al desarrollarse el programa en el contexto de las AFMN, el profesorado ha señalado una serie de dificultades intrínsecas percibidas, como la presencia de un alto grado de incertidumbre (cambios climatológicos, accidentes,...), la diversidad de actividades (motivación por la actividad, nivel de ejecución técnica, experiencia previa,...) o la percepción del riesgo (el riesgo subjetivo percibido por los participantes).



*P1: “Trabajamos con un tipo de actividades y con un aula que están llenas de incertidumbres, cambios, imprevistos,... que en ocasiones hacen que lo que tenías previsto no se pueda realizar y tengas que cambiar completamente la sesión (...); las actividades no les gustan de la misma forma a todos los alumnos, ni todos perciben el riesgo de la misma forma, (...)”.*

*P2: “Las actividades en la naturaleza tienen muchos condicionantes que no controlas y muchas variables en juego, y estas afectan a la puesta en práctica del programa, porque un poco antes de que comience la sesión o durante la misma, tienes que hacer modificaciones (...)”.*

*P3: “No solamente es la instalación y lo que tu quieres hacer, sino que también hay que adaptarse al día que tienen los caballos, a la climatología, al miedo de algunos chavales (...) son muchos condicionantes que hay veces que no puedes controlar”.*

En el caso particular del profesor P3, la mayor dificultad encontrada se centra en el trabajo coordinado que debe hacer con los técnicos del picadero de caballos. La falta de formación didáctica de estos técnicos ha provocado que en alguna ocasión realizasen acciones contrarias a la metodología establecida en el programa.

*P3: “La mayor dificultad es que yo trabajo con los dos chavales que llevan el picadero, entonces ellos son técnicos especialistas en el tema de los caballos pero no son especialistas en el trato con los chavales, digamos que la parte didáctica o pedagógica ellos no la tienen desarrollada (...) a pesar de ser personas muy colaborativa y dispuestas a cambiar, ha habido momentos en los que no han funcionado como a mi me hubiera gustado o no han ido en la misma línea del programa, y rompe un poco la dinámica de lo que se va haciendo. Pero es cuestión de trabajarlo más con ellos, y al igual que yo he ido aprendiendo, pues ellos también lo pueden ir aprendiendo”.*

## **b) Facilidades en la aplicación del programa**

Los docentes consideran que la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos empleaban, previamente al estudio, tiene muchos aspectos en común con el programa utilizado y esto ha facilitado la implementación del mismo.

*P1: “Antes del programa ya luchaba porque el clima de clase fuera adecuado y hacia actividades específicas para ello; por lo tanto no me ha costado en exceso la implantación de esa parte del programa”.*

*P1: “Las estrategias metodológicas realmente nosotros las llevábamos a cabo anteriormente al programa, han sido parte de nuestro trabajo docente y de nuestra*

*esencia docente; en eso no nos ha supuesto ningún tipo de trabajo sino que ha sido una continuación de lo que estábamos haciendo”.*

*P2: “Las estrategias metodológicas han formado parte de la forma de trabajar que teníamos y no nos han supuesto ningún problema el llevarlas a la práctica; aunque alguna vez nos han servido para recordar que teníamos que aplicar alguna que se nos olvidaba”.*

El trabajo en equipo desarrollado por el profesorado durante toda la intervención, es un elemento que ha facilitado la implementación del programa.

*P1: “Lo bueno es que casi todos los profesores que damos clase en el ciclo hemos estado trabajando a una y dentro del mismo programa, y yo creo que eso es muy positivo, que ha facilitado la aplicación del programa, (...)”.*

*P2: “El que los tres profesores de los módulos con mayor carga del ciclo hayamos trabajado con el programa, ha hecho que persiguiéramos los mismo objetivos, cada uno desde su módulo, pero al mismo tiempo; y que unificásemos nuestra forma de trabajar, que ha supuesto un mejor funcionamiento para nosotros y para los alumnos”.*

*P3: “(...) todas las dificultades que hemos tenido, nos la hemos ido preguntando unos a otros y nos hemos ido ayudando unos a otros; y como además hemos compartido sesiones con los compañeros gracias a los desdobles, pues hemos visto como los compañeros iban interactuando con el programa y con los alumnos. Cosa que ha sido tremendamente positiva, para cuando nosotros teníamos la responsabilidad de la sesión, copiar aquellas cosas que nos habían sorprendido de la forma de plantear las sesiones de nuestros compañeros”.*

La puesta en práctica del diario del profesor ha sido un recurso que ha facilitado la implementación del programa, al hacer consciente a los docentes de cómo estaban aplicando los diferentes elementos del mismo en sus clases.

*P1: “El hecho de escribir nuestras propias reflexiones, nos ha servido para hacer explícito lo que has sentido y nos ha ayudado a saber como estábamos aplicando el programa”.*

*P3: “El rellenar el diario me ha servido a ser más consciente de lo que estaba trabajando y a saber como estaba utilizando el programa en mis clases; creo que es muy importante para que el profesor pueda llevar el programa a la práctica (...)”.*

De forma individual, el profesor P3 ha expresado que el aplicar el programa en el ciclo formativo de CAFD, ha facilitado su implementación.

*P3: “El hecho de que se haya aplicado el programa en este ciclo que trabaja las actividades en la naturaleza, y que tiene mucho contenido práctico, hace que se*

*pueda aplicar más fácil el programa y que se puedan desarrollar mejor las capacidades de autonomía, de responsabilidad (...)*”.

#### **4.5.6. Percepción de los profesores sobre la formación inicial y continua**

La opinión de los profesores muestra que la formación inicial y continua desarrollada ha sido de gran valor para poder implementar el programa con una alta fidelidad.

*P2: “Menos mal que hiciste la formación inicial, porque yo, por lo menos, no hubiera podido llevarlo a cabo; nada mas que con los términos (...)*”.

*P3: “Si no nos hubieras dado esa formación específica previa y la continua, no hubiera sido tan fácil, porque además luego hay cosas que te surgen de contenidos, de formas de tratar, de cómo aplicarlo, (...)*”.

Además, consideran que la formación ha estado bien estructurada, que les ha permitido resolver dudas y que se ha adaptado a sus necesidades y características. También han expresado la buena labor desempeñada por el investigador principal (persona que ha realizado la formación); en concreto, los docentes han destacado una buena comunicación, el respeto por su trabajo, la ayuda prestada y el tiempo empleado con ellos.

*P1: “Ha sido bastante buena, ha habido mucha preocupación por tu parte de que entendiéramos todo, ha sido muy sistematizada (...) hemos tenido una comunicación bastante fluida y que nos ha ido permitiendo ir limando diferentes puntos que no teníamos claros en el programa, que nos ayudabas a incidir más directamente en aspectos que no teníamos en cuenta”.*

*P1: “Se veía que el programa lo ibas madurando, que del planteamiento inicial que habías hecho tu lo ibas adaptando a nuestra realidad y a nuestro centro; se veía que las claves las ibas consiguiendo poco a poco”.*

*P2: “Nos ha dirigido con una navegación bastante acertada, sin hacernos gastar demasiada energía, porque los profes estamos siempre en mil cosas y el plantear una innovación y además que sea constante en distintas sesiones pues es complicado, entonces el hecho de que nos hayas sabido dar las pautas de una manera sencilla, respetuosa y muy marcadas las cosas, y que nos hayas acompañado en tantas sesiones y que después hayamos tenido tiempo para reflexionar, pues la verdad es que nos ha servido mucho para saber desarrollar un programa de estas características”.*

*P3: “(...) siempre has estado resolviendo dudas y ayudando”*

#### 4.6. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS

El análisis realizado de las entrevistas a los alumnos del grupo intervención tras la aplicación del programa, ha dado lugar a estructurar los resultados en las siguientes dimensiones:

- Efectos generales que perciben los alumnos.
- Efectos por niveles de responsabilidad que perciben los alumnos.
- Percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes.
- Percepción de los alumnos sobre el programa.
- Percepción de los alumnos sobre los pilares metodológicos.

##### 4.6.1. Efectos generales que perciben los alumnos

La dimensión efectos generales percibidos por los alumnos la podemos dividir en dos categorías para su análisis:

- Efectos generales relacionados con la cualificación profesional.
- Efectos generales relacionados con el desarrollo personal y social.

##### a) Efectos generales relacionados con la cualificación profesional

Las respuestas de los alumnos reflejan que han adquirido una serie de aprendizajes relacionados con los contenidos a nivel técnico del ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. Estos conocimientos y habilidades técnicas forman parte intrínseca de su cualificación profesional.

*A1: “El profesor P2 me han enseñado como dirigir una ruta; he cogido mucha experiencia en bici. En caballo he aprendido muchas cosas también y como es lo que más me gusta, es en lo que más entusiasmo he puesto. Me han enseñado como cepillarlo, porque yo tenía caballo pero lo cepillaba de aquella manera”.*

*A4: “He mejorado en el sentido de aprender a como hacer las actividades (...) creo que he mejorado gracias al programa, a los profesores y a los alumnos”.*

*A5: “He mejorado en técnicas deportivas que desconocía de media montaña, en la bicicleta de montaña; creo que he cogido confianza con el caballo, que jamás me había acercado a un caballo y eso que mi abuelo tenía caballos y me daban miedo. A nivel de caballos creo que he aprendido bastante, no sabía nada y ahora puedo defenderme”.*

*A5: “He aprendido deportes nuevos, con técnicas nuevas y me encantaría desarrollar una profesión de trabajo que fuera de lo que hemos estudiado aquí”.*

La percepción de los alumnos sobre el grado de aprendizajes alcanzados respecto a la labor como guía de rutas a pie, en bicicleta y a caballo ha sido muy alta; aunque algunos demandan una mayor duración de este ciclo formativo, para poder profundizar y ampliar los conocimientos en este campo profesional.

*A2: “Yo pienso que he aprendido muchísimas cosas, que me gustan y que me van a ayudar en un futuro. Las cosas que hemos aprendido son útiles, para mí si (...)”.*

*A5: “(...) se ha aprendido lo básico para llegar a ser un monitor, pero que si se aprendiera más sería mucho mejor, pero no da tiempo. Hemos aprendido técnicas básicas que es lo que tu vas a utilizar en una empresa de turismo activo después”.*

*A5: “(...) hemos aprendido un montón de cosas en muy poco tiempo, pero creo que al ciclo le faltan horas”.*

*A6: “Yo me veo bastante capacitada para el tiempo que hemos tenido. En algunas clases me hubiera gustado haber aprendido más, pero he aprendido mucho”.*

#### **b) Efectos generales relacionados con el desarrollo personal y social**

En cuanto al desarrollo personal y social, las respuestas de los alumnos dejan ver que han percibido una evolución a lo largo de la intervención. Cada alumno ha expresado de forma distinta el desarrollo personal y social percibido; por ejemplo A1 explica: “(...) me han ayudado a ser más persona”; A2 comenta: “yo creo que soy hasta un poco más madura (...)”; A5 dice: “nos han enseñado valores (...)”; A6 expone: “a nivel personal he ido de menos a más, en todos los sentidos (...)”.

*A1: “A mi me ha enseñado mucho, aprendes mucho sobre ti (...) me han ayudado a ser más persona”.*

*A2: “Yo creo que soy hasta un poco más madura; porque yo soy una cabeza loca y a la hora de montar un rapel y eso tienes que tener más cabeza, tienes que pensarte mas las cosas; y si que pienso que estoy más centrada”.*

*A2: “He aprendido técnica de escalada, rapel bicicleta, de caballo y de todo, pero a nivel personal para mi es lo mas importante (...)”.*

*A5: “Nos han enseñado valores, que por medio del juego se pueden aprender bastante bien. Como por ejemplo el juego que hicimos el otro día de pasar la frontera, que tu aprendes lo que tiene que realizar una persona para llegar a España. Son cosas que te educan en tu vida, no solamente en lo que tu estás haciendo como en el*

*trabajo que tu quieres desempeñar, sino que también te ayudan a tu vida diaria, a aprender cosas nuevas y a entender muchas cosas que no entendemos ahora mismo”.*

*A6: “A nivel personal he ido de menos a más, en todos los sentidos: a nivel de integrarme en el grupo, a nivel de dirigir un juego, a nivel de relacionarme con los profesores, de realizar las actividades, de poner más empeño en las actividades, a nivel de estudios también”.*

Respecto al desarrollo personal, los alumnos A1 y A3 han destacado que han mejorado en el desarrollo de su autoestima; que tras finalizar este periodo del curso ha aumentado su autovaloración, se sienten capaces de afrontar retos que antes eran impensables.

*A1: “Me ha enseñando muchísimo y muchas cosas que no sabía de mi misma. Yo antes no me valoraba, me daba igual; y ahora me han enseñado a valorarme, con las reflexiones; me han enseñado a tener más confianza en mi misma, me ha enseñado muchas cosas”.*

*A3: “(...) me ha ayudado a valorarme más a mi misma, de decir: ostras, que soy capaz; y no pensar siempre que no voy a llegar. Todo el mundo somos capaces; primero hay que intentarlo y luego se dice que no; no hay que ir siempre con el no por delante”.*

En relación al desarrollo social, distintos alumnos han señalado que tras el periodo de intervención del programa han mejorado en la relación con los demás. Señalan que ahora son capaces de trabajar mejor en grupo y de entablar una conversación con una persona que no conocen.

*A1: “Me han enseñado a ser más social con la gente, me han enseñado como trabajar en grupo, como tratar a la gente. A mi me daba mucha vergüenza hablar como ahora estoy hablando contigo, antes no lo hubiese hecho (...)”.*

*A2: “(...) sobre todo relacionarme con los demás. El no tener tanta vergüenza a lo mejor, ha hablar con una persona que no conozco (...)”.*

*A4: “He mejorado en relacionarme con la gente, porque he cogido más confianza. Cuando tu te encuentras ante un grupo de clientes no puedes estar cortado, tienes que tener tu la iniciativa y hablarle a ellos. Al principio entré como más cortado y al final te abres más a la gente”.*

*A5: “He mejorado la relación con las personas. Hemos aprendido otras maneras de ver la vida (...)”.*

#### 4.6.2. Efectos por niveles de responsabilidad que perciben los alumnos

Esta dimensión analiza cual ha sido el impacto del programa atendiendo a cada uno de los cinco niveles de responsabilidad del programa. Por lo tanto, se divide en cinco categorías, que corresponden a los cinco niveles de responsabilidad del programa utilizado:

- Nivel 1: establecer un clima de aula positivo.
- Nivel 2: participación y esfuerzo.
- Nivel 3: autonomía.
- Nivel 4: ayuda y liderazgo.
- Nivel 5: transferencia.

##### a) Nivel 1: establecer un clima de aula positivo

Todos los alumnos han expresado estar contentos con el clima de aula generado a lo largo del curso; percibiendo la clase como un entorno agradable.

A3: *“Yo me he encontrado bastante bien y estoy contenta con mis compañeros (...)”.*

A4: *“Yo me he sentido bien en el grupo. En las salidas y en las prácticas nos hemos ayudado mucho. También en la comida, cuando salimos por ejemplo, pues nos repartimos la comida y nos ayudamos entre unos y otros; por mi perfecto”.*

A4: *“(...) aquí no me ha costado tanto trabajo hacer amigos, por ejemplo confiar en alguien; donde yo estaba antes, para hacer un amigo era mas difícil, porque las personas que hemos estado aquí no hemos tenido problemas para relacionarnos unos con otros”.*

A5: *“Yo me he sentido bien, con los compañeros bien; hemos tenido rifirafes con algunos, pero es normal, después de tanto tiempo de convivencia, surgen roces porque tenemos formas de pensar diferentes y formas de actuar que también son diferentes. Pero después lo que es el clima de clase, las actividades que se han propuesto, el trabajo como equipo, yo lo he visto muy bien”.*

Se puede observar una evolución en el clima a lo largo de la intervención, a raíz de los comentarios de algunos alumnos, reflejando que al inicio el grupo tuvo menos confianza, estaba menos cohesionado y al final se ha evolucionado hasta tener un buen clima.

A5: *“(...) bici ha ido bien en todo momento, pero en senderos y en caballo, al inicio empezaron bajo y con las reflexiones ha mejorado un montón (...)”.*

A6: *“Es verdad que el clima en la clase al inicio no era bueno; no es que hubiera peleas, sino que había como pandillas en la clase, no nos relacionábamos unos con otros; por ejemplo, yo con los de mi pueblo y con dos o tres que conocíamos. Pero poco a poco yo creo que los profesores han ido integrándonos y yo creo que al final ha dado resultado”.*

Respecto a las normas de clase, distintos alumnos han afirmado que tanto ellos como el resto del grupo las han cumplido gran parte del tiempo; el inicio del curso es el momento percibido como más conflictivo, mejorando paulatinamente durante el periodo de intervención.

A1: *“Al principio de curso nos leyeron las normas de clase los profesores, pero yo no se que nos pasaba, que estábamos un poco atontados y no las cumplíamos; pero a medida que ha ido pasando el curso si las hemos cumplido”.*

A1: *“Algunas veces se han cumplido y otras veces no. Las mayores peleas que hemos tenido ha sido por eso, porque no respetábamos algunas normas. Al principio hacíamos lo que queríamos, pero al final no ha habido problema (...)”.*

A5: *“Yo creo que las normas no se han llevado a cabo totalmente, pero que en la mayoría de las situaciones se han cumplido las normas. Yo creo que he cumplido las normas; algún día me he comido un bocadillo en clase, pero es que eso es normal, no”.*

A6: *“Yo creo que bien, he respetado en todo momento las normas de clase. Al principio en el grupo ha habido más descontrol, sobre todo en la asignatura de FOL, pero poco a poco se han ido respetando las normas y yo creo que la clase ha ido cada vez a más. Creo que los profesores han estado orgullosos de nosotros (...)”.*

En relación a los conflictos, los alumnos han expresado la aparición de diversos durante el curso, pero su percepción es que han sido escasos.

A5: *“(...) tuve un rifirafe con A1 y tuve un rifirafe con A2; con A1 no tengo ningún problema y con A2 es una de las personas con las que mejor me llevo del ciclo ahora mismo”.*

A6: *“He tenido pocos conflictos este año, alguna discusión o no me ha sentado bien alguna broma que me han gastado, pero hablando se entiende la gente; se habla, oye lo siento y ya está. Pienso que es la manera adecuada para solucionar los conflictos”.*

La resolución de los conflictos surgidos durante las clases se ha realizado de forma autónoma y dialogada entre los propios alumnos involucrados en le mismo.

A1: *“Caballos yo creo que ha sido el sitio en el que mas peleillas y encontronazos ha habido; pero luego ha habido la reflexión, cada uno se ha dicho lo que se te-*



*nía que decir personal y eso, y se ha quedado ahí; al siguiente día ya están bien entre ellos”.*

*A4: “Cuando hemos tenido problemas, al principio como estás caliente le saltas, te salta y estás así; pero nunca hemos llegado a las manos. Y después todo se soluciona hablando; hablando se entiende la gente. Hemos sido capaces de solucionarlo entre nosotros, por nuestra cuenta y bien”.*

*A5: “Los problemas los hemos resuelto de forma autónoma, entre nosotros. Nos explicamos porque había pasado esa tontería, lo hablamos bien hablado y ya está”.*

### **b) Nivel 2: participación y esfuerzo**

Las entrevistas de los alumnos revelan una alta implicación en las actividades de clase, destacando el esfuerzo y dedicación durante todo el periodo que contempla el estudio.

*A2: “Yo considero que me he esforzado en todo lo que he podido; exceptuando días que he estado a lo mejor en otro sitio (porque hay días y días, yo que se). Personalmente estoy muy contenta con el curso que he hecho, porque he dado mi 100% (...)”.*

*A3: “Yo me he esforzado y he colaborado siempre, que no me he quedado nunca sentada (...)”.*

*A5: “Creo que en las prácticas me he esforzado bien, más o menos, he hecho las cosas bien. Luego en las teóricas a lo mejor no me he esforzado tanto porque a mi no me cuesta tanto trabajo aprenderme las cosas como a otros compañeros. En las cosas que si que me costaban me he esforzado, me podía haber esforzado un poco más, porque siempre te puedes esforzar un poco más; pero yo creo que me he esforzado en un 75%-80%”.*

*A6: “(...) puede que no apruebe todo, se puede dar, pero me llevo que yo, por mi parte lo he dado todo y para mi eso es lo más importante. Yo me voy de aquí con la cabeza bien alta”.*

### **c) Nivel 3: autonomía**

En relación a la autonomía, todos los alumnos entrevistados resaltan que han tenido la posibilidad de trabajar de forma autónoma y que esto les ha permitido aprender a realizar las tareas por si mismo.

*A1: “Hemos aprendido a organizar rutas de senderismo, de bicicleta y de caballo, a organizar acampadas y otras actividades. Yo, por lo menos, he aprendido mucho de cómo hacer las cosas por mi misma”.*

A4: *“(...) hemos aprendido ha hacer las cosas por nuestra cuenta, sin que nos mandasen (...)”.*

A4: *“(...) por ejemplo en caballo hemos tenido un responsable de grupo que tenía que organizar el grupo y saber mandar; por ejemplo le decía: pues tu tienes que ir a por este caballo. Al principio cuesta mandar a la gente, pero que va a llegar la hora en la que tu vas a tener que mandar a gente. Y en verdad se aprende un montón”.*

A6: *“Al principio de curso te dicen dirige este juego y cuesta mucho. Pero yo pienso que poco a poco, la integración en clase y el ver que tus compañeros se echan para adelante, creo que te ayuda a echarte para adelante y tomar la iniciativa; no solamente en los juegos, sino en todas las actividades”.*

#### **d) Nivel 4: ayuda y liderazgo**

Los efectos en este nivel tienen distintas vertientes: en cuanto a la comunicación, a la forma de relacionarse, a las emociones y a la cooperación.

La comunicación entre los alumnos ha sido fluida, mostrando una buena red de canales de comunicación y de confianza.

A1: *“Nosotros no hemos tenido problemas de comunicación (...) hemos tenido una comunicación perfecta”.*

A1: *“En un futuro vamos a trabajar con más personas y hemos aprendido a saber comunicarnos, a respetar sus decisiones y que ellos respeten las tuyas (...)”.*

A1: *“Gracias a las reflexiones finales se ha ido cogiendo más confianza, porque al principio como que nadie quería hablar con nadie; se hablaba todo a la espalda y se criticaba, y gracias a la reflexión cada uno podía decir lo que pensaba del otro con confianza”.*

A2: *“La comunicación yo creo que ha sido buena entre nosotros, en general no ha habido problemas. A la hora de reflexionar, nos hemos escuchado unos a otros y hemos dado nuestra opinión (...)”.*

A5: *“La comunicación yo creo que ha sido buena; yo puedo hablar con cualquiera de la clase, con unos con mas confianza y con otros con menos, claro está”.*

La percepción del alumnado sobre la forma en la que se han relacionado indica que predominantemente ha sido asertiva.

A1: *“(...) no hemos tenido problemas con que uno sea más que nadie. Nos hemos relacionado de forma asertiva. Con alguno de vez en cuando, pero cuando se lo decíamos no teníamos más problema con eso”.*

A3: *“Yo creo que la mayoría sí nos hemos relacionado de forma asertiva, nos hemos respetado unos a otros (...)”.*

A4: *“La relación la he visto asertiva, porque yo creo que nos hemos respetado los unos a los otros, no ha habido ninguno que se haya impuesto o llevara la voz principal, que ha sido una cosa en grupo. Cada uno ha dicho lo que pensaba y entre todos se tomaba una decisión, y ya está”.*

En relación a las emociones, las respuestas de los alumnos se han centrado en indicar la superación del miedo provocado por los caballos. Tras el programa de intervención, A2 y A4 han comentado que han conseguido familiarizarse con los caballos y han conseguido superar el miedo inicial.

A2: *“(...) a mi me daban mucho miedo los caballos y a lo largo del curso he podido estar al lado de ellos y montar. Estoy muy contenta con eso.*

A4: *“Se me ha quitado el miedo a los caballos, porque al principio a mi por ejemplo me daban mucho miedo los caballos; yo veía un bicho de esos y me apartaba tres metros; pero al final del curso limpiando las patas al lado del caballo y mejor que nada”.*

Otro aspecto a resaltar es la evolución percibida en la gestión de las emociones durante las actividades físicas en el medio natural. En este sentido A4 expresa una mejora en el control de sus emociones.

A4: *“(...) he sido capaz de controlar mejor mis emociones, por ejemplo en el rapel (...)”.*

En cuanto a la cooperación, los alumnos expresan estar muy contentos con la forma en la que han trabajado en grupo. En concreto, los alumnos A1, A3, A4 y A5 han explicado que tanto ellos como sus compañeros han sido capaces de ayudar cuando han percibido que era necesario y de solicitar ayuda en el momento en el que la han necesitado.

A1: *“(..) en bici ha estado muy bien, hemos estado unos pendientes de otros cuando ha habido caídas y cosas, o sea que ha estado muy bien entre todos (...)”.*

A3: *“Siempre que he necesitado ayuda se lo he mostrado a las personas con las que tengo más confianza y me han echado una mano cuando ha hecho falta. Y a personas que yo he visto que le hacía falta ayuda, que las veía mal en ese momento o que no llegaban, le he ayudado en todo lo que he podido; porque no me gustaría ver a un compañero que lo está pasando mal (...) o que no sabe y yo estar a su lado y no explicárselo. En todo momento he intentado ayudar en todo lo posible.*

A4: *“(…) simplemente si tu necesitas ayuda el otro ya se daba cuenta de lo que tu necesitabas y te lo daba. Yo creo que en ese aspecto la gente no se ha guardado nada, que siempre ha dado todo lo que ha podido dar”.*

A5: *“El trabajo en grupo yo creo que se ha realizado bastante bien, que entre nosotros nos hemos entendido; por ejemplo a la hora de recoger si vamos al rocódromo, pues recogemos todos, si tenemos que sacar material pues sacamos todos, y que uno se han encargado de una cosa mientras otros de otra. Yo creo que a nivel de organización, como grupo yo creo que hemos actuado bien y que se han hecho las cosas con facilidad”.*

#### **e) Nivel 5: transferencia**

Una primera dimensión de la transferencia fija la atención en el papel que han desarrollado los alumnos cuando han tenido que ser responsables de un grupo en tareas específicas de un conductor de grupos. Las afirmaciones de los alumnos revelan que asumir el rol de responsable en labores de guía de grupos en bicicleta, senderismo o caballo, les ha supuesto un gran reto que les ha gustado y que poco a poco han sido capaces de superar.

A2: *“Cuando he sido responsable, he seguido trabajando como si no lo fuera y lo he llevado bien; sobre todo en el picadero (...)”.*

A4: *“Ser guía a mi me ha gustado, pero depende mucho de quien sea tu compañero, de cómo colabore tu compañero contigo, de cómo forméis el equipo. Si tu formas un buen equipo con tu compañero y os entendéis y hay comunicación entre los dos, yo creo que es agradable ser guía y llevar un grupo (...)”.*

A6: *“(…) en el caso de caballo, yo he sido responsable de limpieza de cuadra; a mi me costaba trabajo, porque yo no soy nadie, soy un simple alumno y decirle a alguien: barre este pasillo; yo no me sentía nadie. Pero poco a poco he cogido confianza y le decía: te importa barrer esto en un momento; y al final me he sentido bien. Quien me iba a decir que iba a poder dirigir un grupo. A veces ha surgido conflictos, pero yo pienso que lo he llevado bien, lo he sabido llevar poco ha poco y he evolucionado bien”.*

Otra dimensión de la transferencia aparece cuando se analiza las respuestas de los alumnos sobre qué han aplicado, de lo aprendido en clase, en otros contextos. En este sentido, afloran diversos comentarios que aportan información sobre la aplicación de los aprendizajes realizados en clase en otros escenarios, como entre sus amigos, en el día a día, en su localidad de origen, etc.

A1: *“Yo quiero dedicarme al caballo, he aprendido muchas cosas que ya las pongo en práctica y que me gustaría aplicarlas en mi vida después del ciclo (...)”.*

A3: *“Las reflexiones que hemos hecho al final de las clase me han servido tanto para el instituto como para mi casa; por ejemplo, cuando había algo que no me parecía bien (hace referencia a su casa), pues en vez de enfadarme y discutir y llevarlo un montón de tiempo dentro, pues llegar el momento y decir: yo quiero esto, quiero hablar esto, que se puede hacer. Creo que ha sido bastante positivo”.*

A4: *“(...) por ejemplo, los juegos que nos han enseñado cuando llego a mi pueblo pues lo pongo en práctica con mis amigos (...)”.*

A5: *“He hecho juegos fuera con mis amigos y les sorprende, ellos muestran interés por las cosas que yo estoy haciendo aquí, preguntan y quieren enterarse de las cosas que nosotros hacemos aquí. Nos ha ayudado a mejorar nuestra comunicación y saber que es lo que hacemos cada uno”.*

Cabe resaltar que tanto A3, A4 como A5, han hecho mención a la aplicación en otros contextos de aprendizajes específicos relacionados con el módulo de conducción de grupos en bicicletas.

A3: *“(...) aquí se nos hace mucho hincapié en el casco y yo ahora que me he caído y digo: ostras, si yo ese día no lo hubiera llevado estaría tela de chunga. Y entonces, por ejemplo cada vez que salgo en Nerva, pues aunque me digan: anda que vas por la calle con el casco, ¿y que te va a pasar?; pues yo lo llevo (...)”.*

A4: *“Con mis amigos, en las rutas de bici yo les hago mucho hincapié con llevar el casco. Y cuando vamos ha hacer una ruta, que mis amigos no llevan bomba, ni parches ni nada, les digo: ¿donde vais? (...)”.*

A5: *“Me encanta la mecánica de bicicleta, por tanto fuera la he aplicado también; he estado arreglando alguna bicicleta de alguno que otro que se le ha estropeado”.*

#### **4.6.3. Percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes**

Esta dimensión aborda la percepción de los alumnos sobre las evidencias de sus aprendizajes por parte de sus profesores y de sus padres; es decir, responde a las preguntas: *¿en que grado consideras que los profesores/padres son conscientes de tus mejoras a nivel personal y social?*

Esta dimensión se divide en dos categorías:

- Evidencias de sus aprendizajes por parte de sus profesores.
- Evidencias de sus aprendizajes por parte de sus padres.

### a) Evidencias de sus aprendizajes por parte de sus profesores

Los alumnos entrevistados piensan que sus profesores son conscientes de las mejoras que han tenido en relación al desarrollo personal y social.

A2: *“Yo creo que si se han dado cuenta; hemos ido poco a poco y el aprobar significa que has ido evolucionando. Y a nivel personal no se si se habrán dado cuenta; por lo que le han dicho a mis padres cuando han venido a recoger las notas si que me ven como yo por ejemplo te lo he explicado; que he madurado, que no soy tan loca (...)”*.

A4: *“Yo creo que si, que con las cosas que me han dicho yo creo que saben que he mejorado (...)”*.

A6: *“Creo que ellos tienen una buena valoración de mi, de cómo he evolucionado (...)”*.

En el caso de A3 y A5 se observa que de forma intencionada han tratado de hacerle ver a los profesores sus progresos.

A3: *“Yo creo que se han dado cuenta de la mayoría, porque me he esforzado para que ellos lo vieran y si no lo veían ellos por lo menos para que se me quedase a mí”*.

A5: *“P2 yo creo que si puede darse cuenta de todas las cosas técnicas que he aprendido, y yo creo que sí, porque también yo se lo he dicho muchas veces (...)”*.

Por medio de la explicación de situaciones, A1 y A5 indican como han percibido que sus profesores han evidenciado su progresión.

A1: *“Yo pienso que si, me imagino que si. De vez en cuando me dicen: A1 has mejorado en esto. Por ejemplo, cuando hice de guía en bicicleta, tuve mis defectos y me vine abajo personalmente. Y luego lo hablé con P2, y la segunda vez que me puso de guía, pues se dio cuenta de que había cambiado y cuando terminamos me lo dijo: mira, personalmente has estado mucho más fuerte, has crecido”*.

A5: *“(...) por ejemplo, P1 me ha dado alguna responsabilidad bastante grande alguna vez, como por ejemplo tirar a un niño por un rapel; cuando te llama y te dice: venga A5 vete arriba y ve tirando a los niños. Pues dices tu, confía en mí, entonces eso quiere decir que el profesor confía en mi y que sabe que tu tienes el concepto aprendido”*.

Solamente un alumno (A5) ha comentado que un profesor no era totalmente consciente de sus aprendizajes.

A5: *“Yo creo que en algunas cosas si y en otras no. P3 por ejemplo en caballos se habrá dado cuenta de que he mejorado desde que empecé el curso, pero no sabe todo lo que puedo llegar a hacer ahora mismo con un caballo, sabiendo ella el miedo que yo le tenía al principio (...)”*.

**b) Evidencias de sus aprendizajes por parte de sus padres**

Todos los alumnos entrevistados han señalado que sus padres son conscientes de su desarrollo personal a lo largo del curso y de los aprendizajes adquiridos.

A1: *“Claro, si; mis padres los que más. Yo llego a casa y cuento siempre lo que he estado haciendo. Ellos saben que he mejorado mucho, que me gusta esto, que me voy a dedicar a este tema; entonces pues se alegran mucho por mí”.*

A3: *“La verdad es que si. He ido al senderismo de Santa Ana y cuando me vieron hacer el rapel me dijeron: yo no me imaginaba que tu sabías hacer esto. Yo me siento muy a gusto con que digan que soy capaz. Si que valoran mi trabajo”.*

A4: *“Yo creo que si, que se han dado cuenta de que he mejorado respecto al año pasado”.*

En el caso de A2 y A6, se observa que en años anteriores habían tenido poco interés por los contenidos que le ofrecieron en su formación y, sin embargo, este año han tenido una gran motivación por aprender los contenidos abordados en el ciclo formativo (y en el programa implementado), habiéndose observado este cambio de actitud y de comportamientos por parte de sus padres.

A2: *“Si, yo creo que mis padres si porque me conocen y me han visto mas centrada. Antes no estudiaba porque no me gustaba lo que estudiaba, entonces no estudiaba. Y ahora me han visto centrada, haciendo mis cosas, mi trabajo todos los días; y antes de salir siempre he hecho mis cosas sin que mi madre me tuviera que decir nada; antes siempre tenía que hacerlo. He sido más responsable”.*

A6: *“(…) el año pasado yo estaba en cuarto de ESO, estudiaba pero estaba todo el rato por ahí, jugando al fútbol, ... mi casa la pisaba poquísimo. Y mi madre este año ve otra imagen de mí, porque ve que me he esforzado, ve que apenas salgo por las tardes; me dice: A6, ¿como has cambiado tanto? Y a veces me dice ella: vete a dar una vuelta, tranquilo, despéjate. Creo que en todos los sentidos he evolucionado”.*

Una situación especial es la que plantea A5, puesto que piensa que su madre sí es consciente de la evolución realizada durante este periodo de tiempo y de los aprendizajes alcanzados, mientras que su padre percibe la formación que está realizando (en el ciclo formativo y en el programa) de poca relevancia para su futuro.

A5: *“Yo creo que mis padres son conscientes, pero mi padre es muy cabezón y yo creo que el no quiere darse cuenta de todas las cosas que yo estoy aprendiendo aquí; el se cree que esto es estar aquí de juerga, es estar todo el día montado en un caballo,... y el no sabe que después tenemos nuestra teoría y que en nuestra teoría vienen cosas importantes que tu vas a aprender en tu vida. Mi madre quizá en ese*

*aspecto sí que se ha dado más cuenta de las cosas que yo he aprendido; no es que me pregunte más sino que tengo más confianza con mi madre que con mi padre y se lo cuento más a ella”.*

Otro aspecto distinto se observa en la entrevista de A1; ella expone que sus padres conocen la capacidad de trabajo que tiene para conseguir una meta o un objetivo planteado y que saben los resultados académicos que está obteniendo.

*A1: “Saben que yo puedo y que yo me planteo mis metas y las consigo, antes o después las consigo. Yo me puse como meta acabar este ciclo formativo, porque me costó mucho entrar; porque me tuve que presentar en septiembre en cuarto de la ESO para recuperar, y recuperé (...) Las cosas que me gustan como esta, saben que como me las proponga las consigo. Y han visto ya, ayer les dije más o menos mis notas, y les ha parecido muy bien”.*

#### **4.6.4. Percepción de los alumnos sobre el programa**

La dimensión percepción de los alumnos sobre el programa se ha dividido en dos categorías:

- Aspectos positivos del programa.
- Aspectos a mejorar del programa.

##### **a) Aspectos positivos del programa**

La reflexión durante la sesión y al final de la misma se ha percibido como un elemento clave del programa que ha ayudado a mejorar la comunicación entre el alumnado, a adquirir confianza, a resolver conflictos y a establecer un clima de aula positivo.

*A1: “Gracias a las reflexiones finales se ha ido cogiendo más confianza, porque al principio como que nadie quería hablar con nadie; se hablaba todo a la espalda y se criticaba, y gracias a la reflexión cada uno podía decir lo que pensaba del otro con confianza (...)”.*

*A2: “Lo mejor del programa ha sido que cada vez que hacíamos una actividad después hacíamos una reflexión final (...)”.*

*A3: “La reflexión nos ha servido mucho para no echarnos las cosas a la cara; cuando se terminaba la clase: decir como habéis estado, que ha habido mal. Hablábamos todos y en común y no había ese ambiente de enfado, sino que se arreglaba ahí y se quitaba ya todo. Nos ha servido de mucho”.*



A4: *“Creo que las reflexiones al final de las clases nos han servido para mejorar la convivencia; porque sabíamos expresar las cosas que nos han pasado durante las salidas y lo que nos ha pasado durante el día, si hemos tenido conflictos u otra cosa. Esta bien porque si se han peleado dos que lo resuelvan, y si lo pueden resolver delante de la clase mejor”.*

Las normas de convivencia también han aparecido como un elemento importante para conseguir un clima de aula positivo, al igual que realizar la actividad de Granadilla al comienzo de la intervención y utilizar juegos que desarrollen la comunicación, confianza, cohesión grupal, etc.

A4: *“Creo que es necesario tener normas para todos iguales para la convivencia entre nosotros, porque sino sería un caos; sin normas a donde vamos (...)”.*

A4: *“Creo que la salida de Granadilla al inicio de curso sirvió para hacer grupo, para que nos conociéramos”.*

A5: *“Creo que por medio de los juegos que se han ido haciendo a lo largo del curso, se ha conseguido que el clima empezara bien el primer día de curso y que se haya mantenido hasta hoy”.*

Otro aspecto que han destacado los alumnos entrevistados ha sido que el aprendizaje se ha realizado a partir de sus propias experiencias.

A1: *“Lo bueno que tienen estos profesores es que pasan de la práctica a la teoría, entonces una vez que has dado teoría es como decir si esto ya lo he dado, está chupado. Eso es para mi lo mejor que pueden hacer los profesores”.*

A4: *“Hemos realizado muchos supuestos prácticos teniendo nota y ha hecho que nos esforcemos y participemos”.*

A5: *“Son muchas salidas, pero ampliar conocimientos en las salidas es mejor, porque yo creo que es mucho más fácil aprender haciendo una práctica que haciendo una teoría”.*

En relación al aprendizaje mediante sus propias experiencias, han mencionado que los errores les han servido para construir su desarrollo.

A1: *“(...) a partir de los errores en los supuestos prácticos, ha sido como mas hemos aprendido. Gracias a eso yo creo que hemos aprendido a organizar rutas, acampadas y otras actividades (...)”.*

A1: *“Nos han hecho que organicemos una ruta de senderismo, de caballo y de bicicleta, una acampada, una noche de miedo,... y me ha parecido muy bien, porque no estaban los profesores diciéndote tienes que coger esto o tienes que hacer lo otro, sino que hemos aprendido de nuestros errores (...)”.*

Otra característica del programa que han citado es que las actividades se han propuesto en forma de reto, adaptado a las características de los alumnos.

A1: *“Yo creo que nos han puesto retos alcanzables, para que la gente cuando los alcanzase se sintiera contento con lo que estaba haciendo. Por ejemplo, hay gente que tenía mucho miedo a los caballos y en muy poco tiempo han perdido el miedo (...)”.*

El trabajo cooperativo es otro elemento positivo destacado del programa y que ha estado presente en las sesiones de los diferentes módulos profesionales.

A1: *“(...) en todo momento hemos trabajado en grupo, para que aprendiésemos a trabajar con otras personas. A mi me ha gustado, porque en un futuro no vamos a trabajar solos y tienes que saber como trabajar con más personas”.*

A2: *“En todas las asignaturas hemos trabajado siempre en grupo. Por ejemplo el examen de mecánica de bicicleta ha sido en grupo y nos hemos repartido las tareas”.*

A4: *“Trabajando en grupo es como se aprenden más cosas, trabajamos todos a la misma vez, que va a ser como vamos a trabajar la mayoría de las veces. Te das cuenta que en grupo se hacen las cosas mejor, más rápido y con más facilidades”.*

Varios alumnos recomiendan al profesorado continuar con la aplicación del programa, tanto en el ciclo formativo de CAFD, como en otros contextos.

A1: *“(...) aplicaría el programa no solo en el ciclo formativo, sino en todas las actividades físico-deportivas en las que haya que estar mucho tiempo juntos, que haya mucho roce (...)”.*

A2: *“(...) yo si fuese ellos seguiría utilizando el programa para todos los cursos (...)”.*

## **b) Aspectos a mejorar del programa**

Los elementos que han citado los alumnos para mejorar el programa han sido realizar más actividades de transferencia en otros contextos y aumentar el número de sesiones de un día o más con pernocta.

A5: *“(...) si hubiéramos podido practicar más con gente que hubiera venido de fuera, te estas enfrentando con diferentes personas con diferentes caracteres, y te estas enfrentando también a saber reaccionar ante un tipo de persona que a lo mejor no es lo que tu esperabas”.*

A5: *“Yo creo si que podíamos hacer más prácticas y más salidas; por ejemplo haría una de barranquismo, que el barranquismo es una actividad que se está poniendo muy de moda en el sector turístico”.*

#### 4.6.5. Percepción de los alumnos sobre los pilares metodológicos

Esta dimensión presenta la percepción que los alumnos han tenido sobre la presencia de los pilares metodológicos durante la intervención. Por lo tanto, se divide en cuatro categorías, que corresponden a los cuatro pilares metodológicos del programa utilizado:

- Percepción sobre el pilar integración.
- Percepción sobre el pilar transferencia.
- Percepción sobre el pilar empoderamiento (sic).
- Percepción sobre el pilar relación profesor-alumno.

##### a) Percepción sobre el pilar integración

En relación a la integración, la opiniones del alumnado entrevistado revela que los profesores han desarrollado de forma simultanea contenidos de actividad física (que se definen en el currículo del título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural; ver apartado 3.5.8.), con el programa de responsabilidad personal y social diseñado (ver apartado 3.5.). Es decir, que se ha educado “en” y “a través” de las actividades físicas en el medio natural.

A1: *“Han planteado muchas actividades con emoción, no solo en clase sino por ejemplo el rapel en el castillo o rapel con más altura en Granadilla. Se han hecho muchísimos juegos sobre ese tema y han estado muy bien (...)”.*

A2: *“(...) hemos hecho actividades como la escalada, rapel, que han provocado grandes emociones (...)”.*

A2: *“La confianza la hemos conseguido mediante los juegos (...)”.*

A3: *“(...) jugando hemos aprendido a trabajar en grupo (...)”.*

A4: *“Creo que las reflexiones al final de las clases nos han servido para mejorar la convivencia; porque sabíamos expresar las cosas que nos han pasado durante las salidas y lo que nos ha pasado durante el día, si hemos tenido conflictos u otra cosa (...)”.*

A5: *“Creo que por medio de los juegos que se han ido haciendo a lo largo del curso, se ha conseguido que el clima empezara bien el primer día de curso y que se haya mantenido hasta hoy”.*

A5: *“Nos han enseñado valores, que por medio del juego se pueden aprender bastante bien. Como por ejemplo el juego que hicimos el otro día de pasar la frontera, que tu aprendes lo que tiene que realizar una persona para llegar a España (...)”.*

### **b) Percepción sobre el pilar transferencia**

Respecto a la transferencia, los comentarios de los alumnos indican que los profesores han establecido relación, con gran frecuencia, entre los contenidos y aprendizajes abordados en clase y su aplicación en otros contextos, especialmente hacia el sector empresarial.

*A1: “A cada momento, a cada juego que hacíamos, nos decían las precauciones que teníamos que tener para ponerlas en práctica fuera de clase (...). Cada cosa que hacíamos práctica nos decían: pues esto lo vais a tener que hacer así en la empresa, tenéis que tener mucho cuidado, tenéis que tener los protocolos de seguridad bien vistos, (...)”.*

*A2: “Cada vez que nos explicaban algo, siempre decían como lo teníamos que hacer en una empresa. En eso han insistido mucho, porque nos estamos preparando para eso, para trabajar en una empresa”.*

*A5: “(...) yo creo que han hecho conexión entre lo que es la clase y lo que puede ser fuera (...)”.*

### **c) Percepción sobre el pilar empoderamiento (sic)**

En cuanto al empoderamiento (sic), se puede extraer de las entrevistas de los alumnos que los profesores han dado la oportunidad de asumir responsabilidades en distintas actividades llevadas a cabo durante el estudio, especialmente con la figura de responsable del grupo. Esta cesión de responsabilidad se ha dado en los tres módulos profesionales en los que se ha aplicado la intervención.

*A1: “Nos han hecho que organicemos una ruta de senderismo, de caballo y de bicicleta, una acampada, una noche de miedo,... y me ha parecido muy bien, porque no estaban los profesores diciéndote tienes que coger esto o tienes que hacer lo otro, sino que hemos aprendido de nuestros errores (...)”.*

*A3: “El ser responsable de grupo me ha parecido bastante bien, (...) no ves el trabajo de la otra persona hasta que tu no estas en el lugar de ser monitor, que dices: ostras, es que la responsabilidad de este momento pesa tela. Y es que hasta ese momento tu no te das cuenta”.*

*A4: “En bicicleta hemos hecho de guías, porque cuando salimos en verdad vamos a ser guías y tenemos que aprender a hacerlo [...] Nos han dejado mucha liber-*

*tad, con la sensación de hacer las cosas como si estuviésemos en una empresa sin los profesores”.*

*A4: “(...) por ejemplo en caballo hemos tenido un responsable de grupo que tenía que organizar el grupo y saber mandar; (...) Al principio cuesta mandar a la gente, pero que va a llegar la hora en la que tu vas a tener que mandar a gente. Y en verdad se aprende un montón”.*

*A5: “Yo creo que es importante, porque nos dan un nivel de autonomía que es mayor que cuando están los profesores encima y un nivel de responsabilidad que tu sabes de lo que eres responsable, que es lo que estás haciendo; y luego sabes que si no lo haces es peor para ti, que tu lo debes de hacer y aprenderlo, porque en tu futuro a lo mejor te puede ser práctico”.*

#### **d) Percepción sobre la relación profesor-alumno**

Las afirmaciones de los alumnos respecto a la relación profesor-alumno ponen de manifiesto distintas características que la describen, como la comunicación, la confianza, la ayuda y la motivación.

El alumnado ha percibido una buena comunicación con el profesorado y un alto grado de confianza.

*A1: “(...) los profesores se han integrado muy bien, hemos tenido muy buena comunicación”.*

*A1: “Bajo mi punto de vista ha habido mucha confianza entre los profesores y los alumnos”.*

*A3: “La verdad es que hemos tenido bastante confianza, nos hemos contado cualquier cosa (...)”.*

*A4: “Con los profesores yo me llevo bien. De momento coges confianza y hablas con ellos. Yo por lo menos me llevo bien (...)”.*

*A6: “Al principio no tenía mucha relación, pero después poco a poco sí que me he ido integrando con los profesores, preguntándole las dudas; ya hay más confianza (...)”.*

Otra característica a destacar es la ayuda prestada por los profesores. Es posible encontrar muchos comentarios, en las entrevistas de los alumnos, donde expresan la ayuda, apoyo y ánimo proporcionado por el profesorado.

*A1: “Siempre han estado intentado acercarse a nosotros, siempre que nos han visto mal, decaídos o serios en clase, han ido al terminar la clase: pues mira te pasa algo, puedes contar conmigo para lo que sea (...)”.*

*A2: “(...) hemos hecho actividades como la escalada, rapel,... que han provocado grandes emociones; aunque los profesores nos han ayudado psicológicamente para no tener miedo”.*

*A3: “(...) se han acercado mucho a nosotros y cuando lo hemos necesitado nos han ayudado; los hemos tenido ahí para cualquier cosa; (...) nos ha mostrado su apoyo y nos han ayudado a resolver los problemas”.*

*A3: “A la gente que los profesores han visto sentada, no le han reñido, sino que (...) han sabido animarlo para que no se quedara sin hacer nada”.*

*A4: “Yo pienso que muchas veces que hemos tenido problemas, nos han dicho como podíamos solucionarlo y si que nos han ayudado”.*

*A5: “Durante todo el curso han estado atentos, si hemos tenido algún problema han estado ahí, ellos nos han ayudado. Yo no he tenido ningún problema con ellos. El profesor P1 por ejemplo a mi me llevó a casa un día que me quede sin poder ir a Cumbres, porque el autobús me había dejado aquí tirado”.*

La opinión del alumnado respecto al profesorado es que son unos buenos profesionales y que se han implicado en su formación.

*A1: “(...) para mi los profesores son excelentes, con sus más y sus menos, pero son excelentes.*

*A3: “(...) se han esforzado mucho los profesores”.*

*A6: “(...) son muy buenos profesionales y aprendes mucho con ellos”.*

#### 4.7. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE RESPONSABILIDAD (TARE)

En este punto se presentan los resultados de los dos apartados del TARE utilizados en este estudio:

- Primero, se analiza el *apartado uno: estrategias docentes de responsabilidad*.
- Segundo, se analiza el *apartado dos: aspectos de la responsabilidad personal y social*.

##### 4.7.1. Apartado uno TARE: estrategias docentes de responsabilidad

Existe una diferencia entre la nomenclatura del apartado uno del TARE y la utilizada por el programa de intervención del presente estudio. Lo que se denomina en el apartado uno como **estrategias docentes de responsabilidad**, corresponde a las **estrategias metodológicas generales** en el programa de intervención. Para facilitar la lectura y evitar confusiones, se va a utilizar la nomenclatura utilizada en el programa de intervención. A continuación se presenta el Cuadro 4.12 con la correspondencia entre la forma de nombrar las diferentes estrategias.

**Cuadro 4.12.** Relación entre la nomenclatura utilizada en el TARE para las estrategias respecto a la empleada en el programa de intervención.

NOMENCLATURA TARE	NOMENCLATURA PROGRAMA INTERVENCIÓN
ESTRATEGIAS DE RESPONSABILIDAD	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES
Ejemplo de respeto	Ser un ejemplo de respeto
Fija expectativas	Fijar expectativas
Da oportunidades de éxito	Dar oportunidades de éxito
Fomenta la interacción social	Fomentar la interacción social
Asigna tareas	Asignar tareas
Liderazgo	Liderar
Concede capacidad de elección y voz	Conceder la capacidad de elección y voz
Rol en la evaluación	Potenciar el rol en la evaluación
Transferencia	Transferir el aprendizaje

La estructura que se va a seguir en la presentación de los resultados del apartado uno del TARE, es la siguiente:

- Primero, se hace un análisis de la generalizabilidad.
- Segundo, se realiza un análisis de la fiabilidad inter-observador.
- Tercero, se presentan los datos del análisis estadístico descriptivo.
- Cuarto, se aborda el análisis de los test estadísticos.

### a) Análisis de la generalizabilidad

El análisis de la teoría de la generalizabilidad se ha aplicado en el presente estudio para estimar el grado de generalización (fiabilidad) del diseño de medida utilizado en la observación sistemática del apartado uno del TARE.

El diseño empleado se compone de cuatro facetas (**p:t/c/o**):

- **Profesor (p):** la observación se ha realizado sobre los 3 profesores que han implementado el programa. La faceta profesor está anidada a la de tiempo. Es la faceta denominada de diferenciación (objeto de estudio).
- **Tiempo (t):** cada profesor ha sido observado en 3 momentos a lo largo de la intervención. Esta faceta está estratificada, lo que significa que los profesores están agrupados por tiempo (es decir, por la clase observada en el tiempo 1, 2 y 3).
- **Categorías (c):** el apartado uno del TARE se compone de 9 estrategias metodológicas generales a observar. Las categorías se han considerado como facetas fijas.
- **Observadores (o):** 2 personas han realizado la labor de observador. Los observadores se han considerado como facetas aleatorias.

Se ha calculado el *coeficiente de generalizabilidad relativo y absoluto* para el diseño utilizado. Estos coeficientes permiten conocer el ajuste de la medida observada a la media de todas las observaciones posibles (Hernández y cols., 2010).

Para obtener dichos coeficientes, es necesario calcular previamente los componentes de varianza y los niveles de las distintas fuentes de variación (facetas) que intervienen en el diseño empleado (Tabla 4.69).

**Tabla 4.69. ANÁLISIS DE LA GENERALIZABILIDAD DEL APARTADO UNO DEL TARE.** Componentes de varianza y niveles de las distintas fuentes de variación de las facetas y diseño empleado (p:t/c/o) en el presente estudio.

FUENTES DE VARIACIÓN	COMPONENTE DE VARIANCIA	NIVELES
Tiempo (t)	0,643	1
Profesor (p:t)	3,546	1
Categorías (c)	1,595	9
Observadores (o)	0,006	2
p:t/c	1,417	9
p:t/c/o	0,004	9 * 2



Los valores relativos al coeficiente de generalizabilidad absoluto (0,999) y al coeficiente de generalizabilidad relativo (0,884), muestran unos índices altos de generalización de los resultados (superiores a 0,75); lo que indica una alta fiabilidad en la precisión de generalización de los resultados (Blanco, 1989). Es decir, que el diseño empleado es fiable. (Tabla 4.70)

**Tabla 4.70. ANÁLISIS DE LA GENERALIZABILIDAD DEL APARTADO UNO DEL TARE.** Resultados del análisis de generalizabilidad, expresados en el coeficiente de generalizabilidad absoluto y relativo.

COEFICIENTE GENERALIZABILIDAD	VALOR
Absoluto	0,999
Relativo	0,884

#### b) Análisis de la fiabilidad inter-observador

Para calcular la fiabilidad inter-observador, se han contado el número de coincidencias de los observadores, en 3 intervalos de tiempo, para cada estrategia docente de responsabilidad y, posteriormente, se ha calculado el porcentaje (Tabla 4.71). En todas las estrategias se ha obtenido un porcentaje superior al 70%, lo que indica un excelente grado de acuerdo inter-observador (Wright y Craig, 2011).

**Tabla 4.71. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje de coincidencias en la evaluación entre los observadores, en los distintos intervalos de tiempo y número total de observaciones.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	PORCENTAJE			
	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	TOTAL
Ser un ejemplo de respeto	92,100	87,300	92,100	90,500
Fijar expectativas	92,100	87,300	92,100	90,500
Dar oportunidades de éxito	93,700	88,900	92,100	91,500
Fomentar la interacción social	90,500	88,900	92,100	90,500
Asignar tareas	93,700	87,300	90,500	90,500
Liderar	93,700	88,900	92,100	91,500
Conceder la capacidad de elección y voz	93,700	87,300	88,900	89,900
Potenciar el rol en la evaluación	93,700	88,900	92,100	91,500
Transferir el aprendizaje	93,700	88,900	92,100	91,500
<b>TOTAL OBSERVACIONES</b>	118	112	116	

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

También se ha utilizado el índice de Kappa para determinar la fiabilidad inter-observador (Tabla 4.72). Los resultados obtenidos, para todas las estrategias docentes

de responsabilidad, han sido superiores al 0,75; lo que también indica una excelente fiabilidad inter-observador (Fleiss, 1981; Fleiss, Levin y Paik, 2003).

**Tabla 4.72. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Índice de Kappa, error típico asintótico, T aproximada y significación aproximada, para cada estrategia docente de responsabilidad.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	Valor Kappa	Error típico asintótico*	T aproxima-da**	Sig. aproxima-da
Ser un ejemplo de respeto	0,952	0,034	12,531	0,000
Fijar expectativas	0,971	0,020	12,779	0,000
Dar oportunidades de éxito	1,000	0,000	13,153	0,000
Fomentar la interacción social	0,977	0,016	12,779	0,000
Asignar tareas	0,971	0,020	12,852	0,000
Liderar	0,975	0,017	12,831	0,000
Conceder la capacidad de elección y voz	1,000	0,000	13,153	0,000
Potenciar el rol en la evaluación	0,944	0,032	12,442	0,000
Transferir el aprendizaje	1,000	0,000	13,153	0,000

\* Asumiendo la hipótesis alternativa.

\*\* Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

### c) Análisis estadístico descriptivo

Las estrategias metodológicas generales que se ha observado han sido más aplicadas en el estudio son *ejemplo de respeto* y *concede capacidad de elección y voz* (86,127% y 80,636% respectivamente) y la menos aplicada es *rol en la evaluación* (25,434%). Las demás estrategias se han utilizado por encima del 40%. (Tabla 4.73).

**Tabla 4.73. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de las observaciones de cada una de las estrategias metodológicas generales.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ser un ejemplo de respeto	298	86,127
Fijar expectativas	250	72,254
Dar oportunidades de éxito	226	65,318
Fomentar la interacción social	176	50,867
Asignar tareas	218	63,006
Liderar	140	40,462
Conceder la capacidad de elección y voz	279	80,636
Potenciar el rol en la evaluación	88	25,434
Transferir el aprendizaje	142	41,040

En cuanto a la observación de la **aplicación de las estrategias metodológicas generales a lo largo del tiempo por los tres profesores (P1, P2 y P3)**, las que presen-

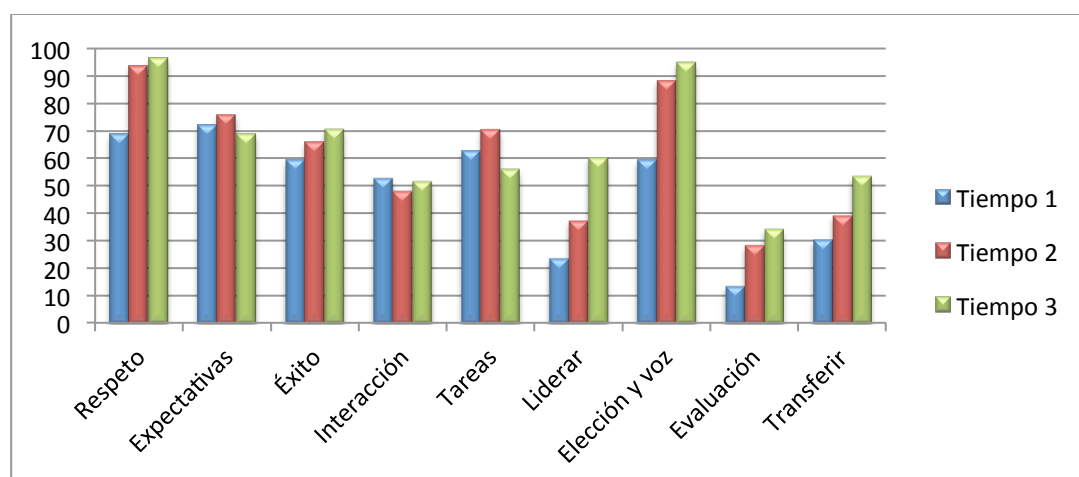
tan una tendencia a obtener porcentajes más altos a lo largo del tiempo son: *ser un ejemplo de respeto, dar oportunidades de éxito, liderar, conceder la capacidad de elección y voz, potenciar el rol en la evaluación y transferir el aprendizaje*. Las estrategias *fijar expectativas y fomentar la interacción social*, muestran porcentajes a lo largo del tiempo bastante homogéneos. Mientras que para la estrategia *asignar tareas* se alcanzan los porcentajes mas altos en el tiempo 2 y los mas bajos en el 3. (Tabla 4.74).

**Tabla 4.74. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales por tiempo, aplicadas por los **tres profesores (P1, P2 y P3)**. Total de observaciones por tiempo.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
	N	%	N	%	N	%
Ser un ejemplo de respeto	81	68,64	105	93,75	112	96,55
Fijar expectativas	85	72,03	85	75,89	80	68,97
Dar oportunidades de éxito	70	59,32	74	66,07	82	70,69
Fomentar la interacción social	62	52,54	54	48,21	60	51,72
Asignar tareas	74	62,71	79	70,54	65	56,03
Liderar	28	23,73	42	37,50	70	60,34
Conceder la capacidad de elección y voz	70	59,32	99	88,39	110	94,83
Potenciar el rol en la evaluación	16	13,56	32	28,57	40	34,48
Transferir el aprendizaje	36	30,51	44	39,29	62	53,45
<b>TOTAL OBSERVACIONES</b>	<b>118</b>	<b>100,00</b>	<b>112</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

A continuación se presenta una representación gráfica (Figura 4.13) en la que se puede visualizar la tendencia seguida por cada estrategia a lo largo del tiempo, por los tres profesores (P1, P2 y P3).



**Figura 4.13.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por los **tres profesores (P1, P2 y P3)**.

Respecto a la observación del **uso de las estrategias metodológicas generales a lo largo del tiempo por el docente P1** (Tabla 4.75), la estrategia que presenta un porcentaje de uso mas alto es *ser un ejemplo de respeto* (100% en el tiempo 3) y la que muestra un valor más bajo es *potenciar el rol en la evaluación* (14,29 en el tiempo 1).

Las estrategias que presentan una tendencia a obtener porcentajes más altos a lo largo del tiempo son: *dar oportunidades de éxito, liderar, conceder la capacidad de elección y voz y transferir el aprendizaje*. La estrategia *fomentar la interacción social y potenciar el rol en la evaluación*, muestra la misma tendencia, pero en el tiempo 3 obtienen un porcentaje inferior al del tiempo 2.

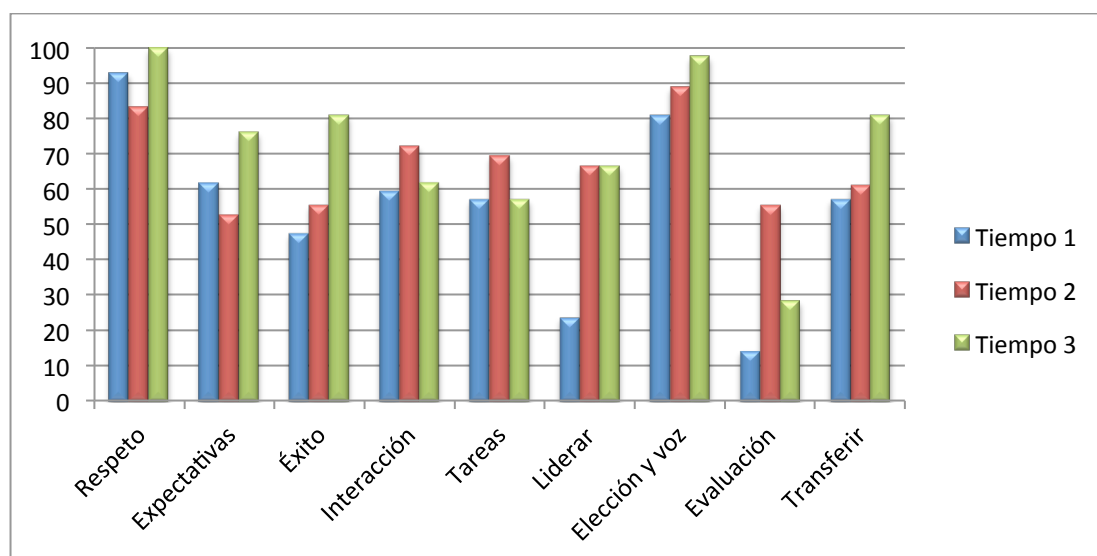
En las estrategias *ser un ejemplo de respeto y fijar expectativas*, la evolución a lo largo del tiempo es negativa en el tiempo 2 (al obtener porcentajes inferiores al tiempo 1) y positiva en el tiempo 3 (al conseguir porcentajes mayores al tiempo 1).

**Tabla 4.75. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales por tiempo, aplicadas por el **profesor P1**. Total de observaciones por tiempo y P1.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
	N	%	N	%	N	%
Ser un ejemplo de respeto	39	92,86	30	83,33	42	100,00
Fijar expectativas	26	61,90	19	52,78	32	76,19
Dar oportunidades de éxito	20	47,62	20	55,56	34	80,95
Fomentar la interacción social	25	59,52	26	72,22	26	61,90
Asignar tareas	24	57,14	25	69,44	24	57,14
Liderar	10	23,81	24	66,67	28	66,67
Conceder la capacidad de elección y voz	34	80,95	32	88,89	41	97,62
Potenciar el rol en la evaluación	6	14,29	20	55,56	12	28,57
Transferir el aprendizaje	24	57,14	22	61,11	34	80,95
<b>TOTAL OBSERVACIONES</b>	<b>42</b>	<b>100,00</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

En la siguiente representación gráfica (Figura 4.14), se puede visualizar la tendencia seguida por cada estrategia a lo largo del tiempo, aplicadas por el profesor P1.



**Figura 4.14.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por el **profesor P1**. Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

En cuanto a la observación del **puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales a lo largo del tiempo por el docente P2** (Tabla 4.76), la estrategia que presenta un porcentaje de uso mas alto es también *ser un ejemplo de respeto* (97,62% en el tiempo 2) y la que muestra un valor más bajo es *transferir el conocimiento* (4,76 en el tiempo 1).

**Tabla 4.76. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas por tiempo, aplicadas por el **profesor P2**. Total de observaciones por tiempo y P2.

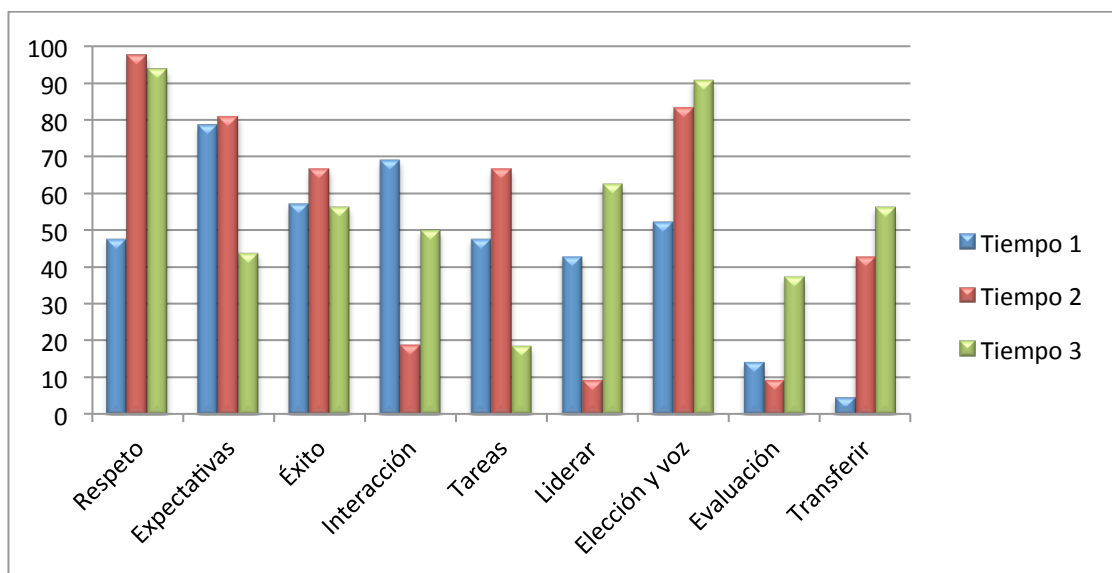
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
	N	%	N	%	N	%
Ser un ejemplo de respeto	20	47,62	41	97,62	30	93,75
Fijar expectativas	33	78,57	34	80,95	14	43,75
Dar oportunidades de éxito	24	57,14	28	66,67	18	56,25
Fomentar la interacción social	29	69,05	8	19,05	16	50,00
Asignar tareas	20	47,62	28	66,67	6	18,75
Liderar	18	42,86	4	9,52	20	62,50
Conceder la capacidad de elección y voz	22	52,38	35	83,33	29	90,63
Potenciar el rol en la evaluación	6	14,29	4	9,52	12	37,50
Transferir el aprendizaje	2	4,76	18	42,86	18	56,25
<b>TOTAL OBSERVACIONES</b>	<b>42</b>	<b>100,00</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Las estrategias que presentan una tendencia a obtener porcentajes más altos a lo largo del tiempo son: *conceder capacidad de elección y voz* y *transferir el aprendizaje*. La estrategia *ser un ejemplo de respeto*, muestra la misma tendencia, pero en el tiempo 3 obtiene un porcentaje ligeramente inferior al del tiempo 2 (Tabla 4.76).

En las estrategias *liderar* y *potenciar el rol en la evaluación*, la evolución a lo largo del tiempo es negativa en el tiempo 2 (al obtener porcentajes inferiores al tiempo 1) y positiva en el tiempo 3 (al conseguir porcentajes mayores al tiempo 1).

En la siguiente representación gráfica (Figura 4.15), se puede visualizar la tendencia seguida por cada estrategia a lo largo del tiempo, aplicadas por el profesor P2.



**Figura 4.15.** Representación gráfica de la observación del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por el **profesor P2**. Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

En relación a la observación de **la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales a lo largo del tiempo por el docente P3** (Tabla 4.77), la estrategia que presenta un porcentaje de uso mas alto es de nuevo *ser un ejemplo de respeto* (100% en el tiempo 2) y la que muestra un porcentaje más bajo es *liderar* (0 en el tiempo 1).

Las estrategias que presentan una tendencia a obtener porcentajes más altos a lo largo del tiempo son: *liderar*, *conceder capacidad de elección y voz* y *fomentar la interacción social*. Las estrategias *ser un ejemplo de respeto*, *conceder la capacidad de*

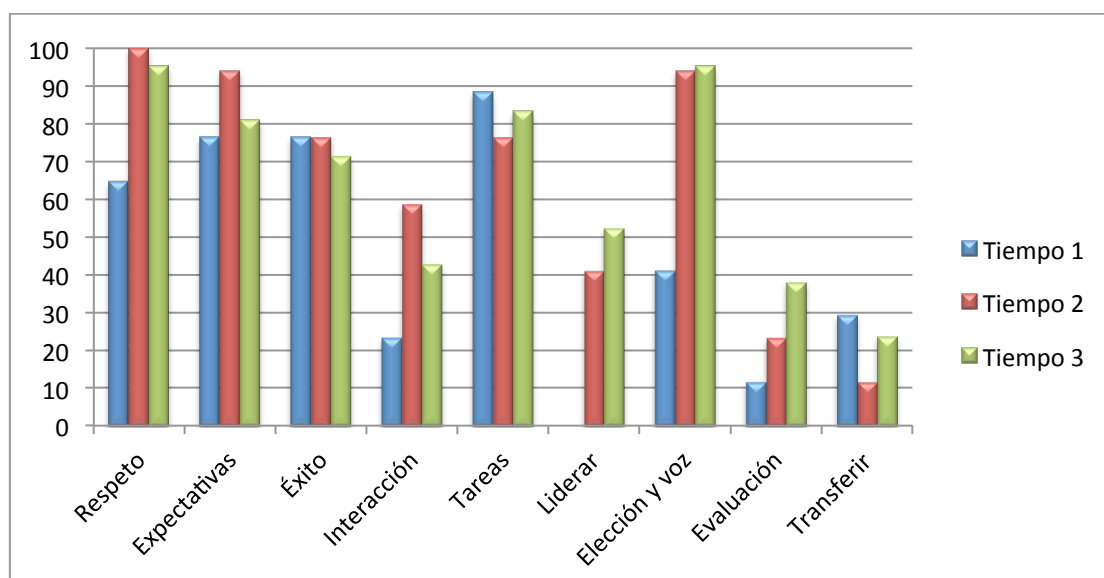
*elección y voz y potenciar el rol en la evaluación*, también presentan esta tendencia, pero en el tiempo 3 obtienen porcentajes inferiores al tiempo 2.

**Tabla 4.77. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Frecuencia y porcentaje de la observación de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales por tiempo, aplicadas por el **profesor P3**. Total de observaciones por tiempo y P3.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
	N	%	N	%	N	%
Ser un ejemplo de respeto	22	64,71	34	100,00	40	95,24
Fijar expectativas	26	76,47	32	94,12	34	80,95
Dar oportunidades de éxito	26	76,47	26	76,47	30	71,43
Fomentar la interacción social	8	23,53	20	58,82	18	42,86
Asignar tareas	30	88,24	26	76,47	35	83,33
Liderar	0	0,00	14	41,18	22	52,38
Conceder la capacidad de elección y voz	14	41,18	32	94,12	40	95,24
Potenciar el rol en la evaluación	4	11,76	8	23,53	16	38,10
Transferir el aprendizaje	10	29,41	4	11,76	10	23,81
<b>TOTAL OBSERVACIONES</b>	<b>34</b>	<b>100,00</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

En la siguiente representación gráfica (Figura 4.16), se puede visualizar la tendencia seguida por cada estrategia a lo largo del tiempo, aplicadas por el profesor P3.



**Figura 4.16.** Representación gráfica del porcentaje de aplicación de las estrategias metodológicas generales por tiempo, por el **profesor P3**. Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

#### d) Análisis test estadístico

Se ha realizado la prueba de la chi-cuadrado a cada una de las estrategias docentes por tiempo y se comprobaron los supuestos de aplicación de la prueba: más del 80% de las casillas tiene frecuencia esperada superior a 5 y ninguna frecuencia esperada es inferior a 1 (ver Tablas desde la 4.78 a la 4.86). Las pruebas estadísticas se realizan a un nivel de significación del 5%.

Para la estrategia **ser un ejemplo de respeto** (Tabla 4.78), se aprecia un aumento significativo en el tiempo del número de veces que se ha observado.

**Tabla 4.78. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia ser un ejemplo de respeto**.

ESTRATEGIA SER UN EJEMPLO DE RESPETO						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	81	68,64	37	31,36	118	100
Tiempo 2	105	93,75	7	6,25	112	100
Tiempo 3	112	96,55	4	3,45	116	100
TOTAL	298	86,13	48	13,87	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 46,18 gl = 2 P-valor = 0,000

Las observaciones para la estrategia **fixar expectativas** (Tabla 4.79), no presentan diferencias significativas a lo largo del tiempo.

**Tabla 4.79. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia fixar expectativas**.

ESTRATEGIA FIJAR EXPECTATIVAS						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	85	72,03	33	27,97	118	100
Tiempo 2	85	75,89	27	24,11	112	100
Tiempo 3	80	68,97	36	31,03	116	100
TOTAL	250	72,25	96	27,75	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 1,37 gl = 2 P-valor = 0,505

En la estrategia **dar oportunidades de éxito** (Tabla 4.80), no se aprecian diferencias significativas entre las observaciones a lo largo del tiempo.



**Tabla 4.80. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia dar oportunidades de éxito**.

ESTRATEGIA DAR OPORTUNIDADES DE ÉXITO						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	70	59,32	48	40,68	118	100
Tiempo 2	74	66,07	38	33,93	112	100
Tiempo 3	82	70,69	34	29,31	116	100
TOTAL	226	65,32	120	34,68	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 3,38 gl = 2 P-valor = 0,185

Respecto a la estrategia **fomentar la interacción social** (Tabla 4.81), no se aprecian diferencias significativas entre las observaciones a lo largo del tiempo.

**Tabla 4.81. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia fomenta la interacción social**.

ESTRATEGIA FOMENTAR LA INTERACCIÓN SOCIAL						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	62	52,54	56	47,46	118	100
Tiempo 2	54	48,21	58	51,79	112	100
Tiempo 3	60	51,72	56	48,28	116	100
TOTAL	176	50,87	170	49,13	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 0,48 gl = 2 P-valor = 0,786

Las observaciones para la estrategia **asignar tareas** (Tabla 4.82), no presentan diferencias significativas a lo largo del tiempo.

**Tabla 4.82. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia asignar tareas**.

ESTRATEGIA ASIGNAR TAREAS						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	74	62,71	44	37,29	118	100
Tiempo 2	79	70,54	33	29,46	112	100
Tiempo 3	65	56,03	51	43,97	116	100
TOTAL	218	63,01	128	36,99	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 5,15 gl = 2 P-valor = 0,076

Para la estrategia **liderar** (Tabla 4.83), se aprecia un aumento significativo en el tiempo del número de veces que se ha observado.

**Tabla 4.83. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia liderar**.

ESTRATEGIA LIDERAR						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	28	23,73	90	76,27	118	100
Tiempo 2	42	37,50	70	62,50	112	100
Tiempo 3	70	60,34	46	39,66	116	100
TOTAL	140	40,46	206	59,54	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 33,16 gl = 2 P-valor = 0,000

En la estrategia **conceder la capacidad de elección y voz** (Tabla 4.84), existe un aumento significativo del número de observaciones a lo largo del tiempo.

**Tabla 4.84. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia conceder la capacidad de elección y voz**.

ESTRATEGIA CONCEDER LA CAPACIDAD DE ELECCIÓN Y VOZ						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	70	59,32	48	40,68	118	100
Tiempo 2	99	88,39	13	11,61	112	100
Tiempo 3	110	94,83	6	5,17	116	100
TOTAL	279	80,64	67	19,36	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 53,61 gl = 2 P-valor = 0,000

La estrategia **potenciar el rol en la evaluación** (Tabla 4.85), muestra un aumento significativo del número de observaciones a lo largo del tiempo.

**Tabla 4.85. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia potenciar el rol en la evaluación**.

ESTRATEGIA POTENCIAR EL ROL EN LA EVALUACIÓN						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	16	13,56	102	86,44	118	100
Tiempo 2	32	28,57	80	71,43	112	100
Tiempo 3	40	34,48	76	65,52	116	100
TOTAL	88	25,43	258	74,57	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 14,36 gl = 2 P-valor = 0,001

La estrategia **transferir el aprendizaje** (Tabla 4.86), revela un aumento significativo del número de observaciones a lo largo del tiempo.

**Tabla 4.86. APARTADO UNO TARE: ESTRATEGIAS DOCENTES DE RESPONSABILIDAD.** Porcentaje y frecuencia de observaciones por tiempo y total, de la **estrategia transferir el aprendizaje**.

ESTRATEGIA TRANSFERIR EL APRENDIZAJE						
OBSERVACIÓN	SI		NO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Tiempo 1	36	30,51	82	69,49	118	100
Tiempo 2	44	39,29	68	60,71	112	100
Tiempo 3	62	53,45	54	46,55	116	100
TOTAL	142	41,04	204	58,96	346	100

Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación)

Chi-cuadrado = 12,93 gl = 2 P-valor = 0,002

#### 4.7.2. Apartado dos TARE: aspectos de la responsabilidad personal y social

El apartado dos del TARE también recibe una nomenclatura distinta en el instrumento de evaluación respecto al programa de intervención aplicado. El TARE lo denomina como **aspectos de la responsabilidad personal y social**, mientras que en el programa de intervención se cita como **pilares metodológicos**. En este caso, se va a realizar dos tipos de análisis:

- Primero, se analiza la fiabilidad inter-observador.
- Segundo, se presenta el análisis estadístico descriptivo.

##### a) Análisis de la fiabilidad

Para evaluar la fiabilidad inter-observador, se han calculado las diferencias de las puntuaciones de los dos observadores para cada pilar metodológico (Tabla 4.87). Una vez hecho esto, se ha obtenido el porcentaje de los casos en los que la diferencia de las puntuaciones de los observadores es menor o igual a 1 por encima o por debajo (Wright y Craig, 2011).

**Tabla 4.87. APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.** Porcentaje de puntuaciones de los observadores, que distan 1 punto o menos, por **pilar metodológico**.

PILARES METODOLÓGICOS	PORCENTAJE
OBSERVACIÓN	100,0
Transferencia	100,0
Tiempo 1	100,0
Tiempo 2	100,0

También se ha obtenido los resultados cuando la diferencia es cero, es decir las puntuaciones de los observadores han sido exactamente iguales y se ha calculado el porcentaje de ceros (Tabla 4.88).

**Tabla 4.88. APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.**  
Porcentaje de las puntuaciones de los observadores que son iguales, por **pilar metodológico**.

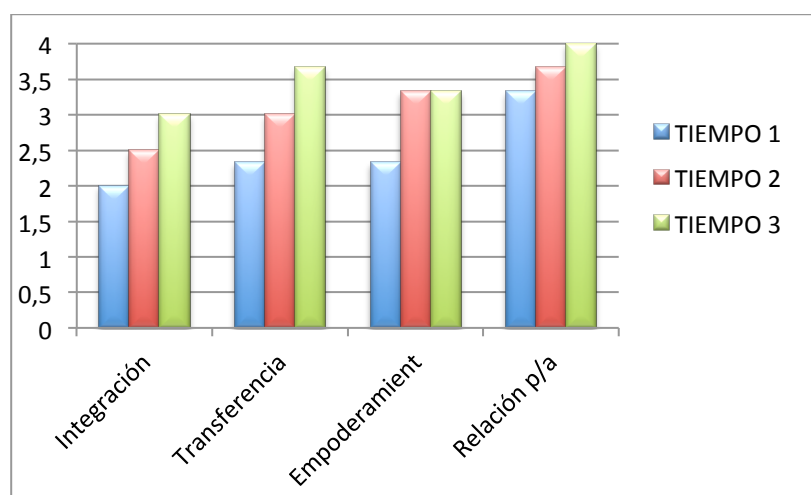
PILARES METODOLÓGICOS	PORCENTAJE
Integración	66,7
Transferencia	100,0
Empoderamiento (sic)	100,0
Relación profesor-alumno	100,0

### b) Análisis estadístico descriptivo

En cuanto a la observación de la **puesta en práctica de los pilares metodológicos** a lo largo del tiempo **por los tres profesores (P1, P2 y P3)**, los cuatro pilares presentan una tendencia a obtener puntuaciones más altas a lo largo del tiempo (Figura 4.17).

El pilar de *integración*, es el que obtiene puntuaciones más bajas, alcanzando 3 puntos en el tiempo 3. En el otro extremo, con los valores más altos, se sitúa el pilar de *relación entre profesor/alumno*, llegando a tener 4 puntos en el tiempo 3.

El pilar de *transferencia*, ha sido el que ha obtenido un mayor aumento positivo a lo largo del tiempo (desde el tiempo 1 al tiempo 3), con una diferencia de 1,33 puntos. El pilar de *relación profesor/alumno*, es el que menos ha incrementado a lo largo del tiempo, con una diferencia de 0,66 puntos.



**Figura 4.17.** Representación gráfica de la puntuación media, para una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 0, Nunca, hasta 4, Siempre), de la puesta en práctica de los pilares metodológicos por tiempo, por los **tres profesores (P1, P2 y P3)**. Tiempo 1 (1ª observación); Tiempo 2 (2ª observación); Tiempo 3 (3ª observación).

En el tiempo 1 (1ª observación), el pilar de *relación profesor/alumno* es el que ha obtenido una puntuación más alta (3,333) y el pilar *integración* mas baja (2). El pilar *transferencia* es el que presenta una mayor variabilidad, y los pilares *empoderamiento* y *relación profesor/alumno* la mas baja. (Tabla 4.89)

**Tabla 4.89. APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.**

Descripción de los pilares metodológicos en el tiempo 1 (1ª observación), mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

PILARES METODOLÓGICOS	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
Integración	6	1	3	2,000	0,894
Transferencia	6	1	3	2,333	1,033
Empoderamiento (sic)	6	2	3	2,333	0,516
Relación profesor-alumno	6	3	4	3,333	0,516

En el tiempo 2 (2ª observación), de nuevo el pilar de *relación profesor/alumno* es el que ha obtenido una puntuación más alta (3,667) y el pilar *integración* mas baja (2,5). El pilar *integración* es el que presenta una mayor variabilidad, y los pilares *empoderamiento* y *relación profesor/alumno* la mas baja. (Tabla 4.90)

**Tabla 4.90. APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.**

Descripción de los pilares metodológicos en el tiempo 2 (2ª observación), mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

CATEGORÍAS	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
Integración	6	1	4	2,500	1,225
Transferencia	6	2	4	3,000	0,894
Empoderamiento (sic)	6	3	4	3,333	0,516
Relación profesor-alumno	6	3	4	3,667	0,516

En el tiempo 3 (3ª observación), se mantiene el pilar de *relación profesor/alumno* con una puntuación más alta (4) y el pilar *integración* mas baja (3). En esta ocasión, la variabilidad es baja en los cuatro pilares. El pilar *transferencia* y *empoderamiento* presenta una mayor variabilidad, puesto que el pilar *integración* y *relación profesor/alumno* tienen variabilidad cero. (Tabla 4.91)

**Tabla 4.91. APARTADO DOS TARE: ASPECTOS DE LA RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.**

Descripción de los pilares metodológicos en el tiempo 3 (3ª observación), mediante la media, desviación típica, máximo y mínimo.

CATEGORÍAS	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	SD
Integración	6	3	3	3,000	0,000
Transferencia	6	3	4	3,667	0,516
Empoderamiento (sic)	6	3	4	3,333	0,516
Relación profesor-alumno	6	4	4	4,000	0,000

## **CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN**



## CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

El quinto capítulo tiene el objetivo de discutir los resultados obtenidos, expuestos anteriormente, en relación a cada una de las variables analizadas. El capítulo se va a estructurar de la siguiente forma:

1. Discusión de los resultados de las variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos.
2. Discusión de los resultados de las variables de percepción del aprendizaje.
3. Discusión de los resultados de las variables de percepción del programa.
4. Discusión de los resultados de las variables sobre la fidelidad de la implementación.
5. Discusión general de los resultados.

### **5.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS VARIABLES RELATIVAS A LOS EFECTOS DEL PROGRAMA SOBRE LOS ALUMNOS**

La evaluación de los efectos del programa de responsabilidad sobre los alumnos ha sido una variable contrastada en muchas investigaciones previas (Hellison y Walsh, 2002), sin embargo, el uso del diseño cuasi-experimental (metodología cuantitativa) es minoritario entre los estudios que han utilizado el TPSR, aunque en los últimos años ha aumentado su empleo, especialmente en España (Cechini y cols., 2008; Escartí y cols., 2010a y 2010b; Wright y cols., 2010).

Como se ha citado en el apartado 3.1.1, del capítulo 3, en el presente estudio se ha utilizado el diseño cuasi-experimental (metodología cuantitativa) para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos participantes. El análisis se ha estructurado en una serie de variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos, las cuales son:

- Responsabilidad personal y social.
- Autonomía.
- Habilidades sociales.
- Empatía.
- Conducta prosocial.
- Clima de aula.



### 5.1.1. Responsabilidad personal y social

Los resultados obtenidos a través del cuestionario PSRQ (Anexo 4) muestran que los alumnos del grupo experimental han obtenido incrementos significativos en cuanto a la **responsabilidad personal** y a la **responsabilidad social**, respecto a los del grupo control. Mientras los alumnos del grupo control han mantenido los niveles de responsabilidad personal y social antes y después de la intervención, los del grupo experimental han incrementado los valores obtenidos tras la implementación del programa.

Al inicio de la intervención, tanto en la responsabilidad personal como en la social, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos; indicando que en el momento de iniciar el programa de intervención los grupos eran significativamente distintos, al obtener el grupo control una menor puntuación en responsabilidad personal y social. Tras la intervención, esta diferencia ha seguido siendo significativa entre ambos grupos, pero en esta ocasión el grupo experimental es el que ha alcanzado una puntuación mayor.

Por lo tanto, se ha obtenido una mejora significativa en cuanto a la responsabilidad personal y social en el grupo experimental atendiendo al antes y después de la implementación del programa; y también se ha logrado aumentar, en mayor grado, la responsabilidad personal y social en el grupo experimental en relación al grupo control, tras aplicar el programa de intervención (obteniendo una diferencia significativa).

Estos resultados coinciden con otras investigaciones que han encontrado una mejora en los comportamientos de responsabilidad tras un programa de intervención basado en el modelo de responsabilidad de Hellison (Hellison y Walsh, 2002; Gordon, 2007; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Hayden, 2010).

Al ser muy reciente la construcción y validación del cuestionario de responsabilidad personal y social (PSQR) (Li y cols., 2008) y aún más la versión traducida y validada al castellano (Escartí y cols., 2011), no se disponen de investigaciones que hayan utilizado este instrumento en programas de intervención similares.

### 5.1.2. Autonomía

Los datos en relación a la autonomía (obtenidos a través del cuestionario AAQ; Anexo 5) revelan que el grupo experimental y el grupo control han evolucionado de la misma forma, presentando un descenso tras la intervención en la **autonomía actitudinal y emocional**; aunque este descenso no ha sido significativo. En el caso de la **autonomía funcional**, se ha detectado que los alumnos de ambos grupos mostraron una disminución significativa tras el periodo de intervención.

Atendiendo exclusivamente a los resultados obtenidos por el grupo experimental, cabría decir que el programa implementado no ha influido positivamente en el desarrollo de la autonomía actitudinal, emocional y funcional en los alumnos de dicho grupo. Es decir, los alumnos del grupo experimental respecto al momento pre y pos no han conseguido obtener diferencias significativas positivas. Y si comparamos los resultados con el grupo control, obtenemos que ambos han seguido la misma tendencia.

Los resultados conseguidos mediante el cuestionario AAQ no se pueden contrastar con otras investigaciones, puesto que no se ha utilizado previamente este instrumento, ni ningún otro cuestionario específico, para evaluar la autonomía en la implementación de un programa basado en el modelo de responsabilidad (Hellison, 2003 y 2011).

Hay estudios que han analizado el *trabajo de forma autónoma* y el *establecimiento de metas*, encontrando mejoras significativas en los alumnos tras aplicar el programa de intervención basado en el modelo de responsabilidad (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Mulaudzi, 1995; Wright, 2001; Hayden, 2010; Walsh y cols., 2010).

Sí que se pueden comparar los resultados obtenidos en el cuestionario AAQ de autonomía (del grupo experimental), con los datos adquiridos en el cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado (que reflejan la percepción del alumnado y profesorado del grupo experimental, sobre el grado adquisición de los objetivos planteados relacionados con la capacidad de autonomía), encontrando grandes diferencias en relación al desarrollo de la capacidad de autonomía. En concreto, los valores alcanzados en los siete ítem que componen el nivel 3: autonomía, se encuentran alrededor de 7,5 puntos (en una escala del 1 al 10), tanto en la percepción de los alumnos como en la de los profesores. Además, la opinión de los alumnos y profesores del grupo experimental, extraídas de las entrevistas realizadas, señalan que el alumnado ha desarrollado la capacidad de trabajar de forma autónoma.

Una posible causa de esta diferencia de resultados se puede deber a una falta de adecuación del instrumento de evaluación empleado. Hay que recordar que es la primera vez que se ha utilizado la versión, en español, del cuestionario *Adolescent Autonomy Questionnaire* (AAQ; validado y traducido en el presente estudio) y que, a pesar de mostrar valores de fiabilidad adecuados, es posible que no sea sensible a recoger los cambios producidos, en relación a la capacidad de autonomía, en los alumnos que participan en un programa basado en el modelo de responsabilidad (Hellison, 2003 y 2011).

### **5.1.3. Habilidades sociales**

Las habilidades sociales, evaluadas a través del cuestionario Matson para jóvenes (MESSY; Anexo 6), ofrece información en relación con los factores habilidades sociales/asertividad, agresividad/conducta antisocial, engreimiento/arrogancia, soledad/ansiedad social y una puntuación total, que se presentan a continuación.

Respecto al **factor 1: agresividad/conducta antisocial**, los resultados señalan que ambos grupos han tenido un incremento significativo en sus valores; esto se traduce en un aumento en la agresividad/conducta antisocial, tanto en los alumnos del grupo experimental como en los del grupo control. Cabe destacar que el incremento en las puntuaciones medias totales obtenidas por ambos grupos es diferente; siendo de menos de 1 punto en el grupo experimental, mientras que asciende a más de 4 puntos en el grupo control.

Para este factor se ha detectado una diferencia significativa en función del sexo, presentando los hombres puntuaciones significativamente más elevadas que las mujeres. Por lo tanto las mujeres muestran una menor agresividad/conducta antisocial, tal y como señala también el estudio de Méndez y cols. (2002).

En cuanto al **factor 2: habilidades sociales/asertividad**, no se ha observado ninguna diferencia significativa entre los alumnos de ambos grupos, ni respecto al sexo. Los valores relativos a las puntuaciones medias totales alcanzados, tras la intervención (pos), muestran tendencias diferentes: el grupo experimental adquirió valores más altos tras el programa (respecto al inicio del estudio), sin embargo el grupo control consiguió valores más bajos en el momento pos (en relación al momento pre).

Si comparamos los valores medios para hombres y mujeres obtenidos en ambos grupos, con el baremo en centiles elaborado por Méndez y cols. (2002), se pueden constatar las tendencias citadas en el párrafo anterior:

- Los hombres del grupo experimental han pasado de una media en el percentil 75 en el momento pre, a alcanzar el percentil 77,5 en el momento pos; mientras que los hombres del grupo control al inicio del estudio se ubicaban en el percentil 75 y al final del mismo disminuyeron hasta el percentil 63.
- Las mujeres del grupo experimental partieron de una media en el percentil 39,5 en el momento pre, a alcanzar el percentil 41,5 en el momento pos; mientras que las mujeres del grupo control han pasado de ubicarse en el percentil 39, en el momento pre, a progresar ligeramente hasta el percentil 39,5 en el momento pos.

A pesar de no encontrar diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, sí que se observan diferencias en las puntuaciones medias obtenidas y en los centiles correspondientes, indicando que la evolución de ambos grupos ha sido diferente: mientras el grupo experimental ha aumentado sus puntuaciones medias y centiles tras la implementación del programa, el grupo control ha mantenido o disminuido sus puntuaciones y centiles (en función del sexo).

Si centramos la atención en la progresión mostrada por el grupo experimental, los resultados indican un aumento en las habilidades sociales/asertividad de los alumnos de dicho grupo; estos resultados coinciden con la percepción de los alumnos y profesores sobre el grado de adquisición de los objetivos planteados en relación al nivel 4 de habilidades sociales (la triangulación de los resultados se presenta en el apartado 5.2.1. y 5.2.2.).

Para el **factor 3: engreimiento/arrogancia**, tampoco se ha encontrado ninguna diferencia significativa entre los alumnos de ambos grupos; aunque las puntuaciones medias totales expresan ciertas diferencias: los valores del grupo experimental sólo aumentaron en 2 décimas, tras la intervención, mientras que en el grupo control subieron más de 1 punto.

Al igual que en el factor 1, existen diferencias significativas en cuanto al género, adquiriendo los hombres puntuaciones significativamente mayores que las mujeres; lo que expresa un mayor engreimiento/arrogancia en los hombres, en consonancia con los resultados del estudio de Méndez y cols. (2002).

En relación al **factor 4: soledad/ansiedad social**, no se ha observado ninguna diferencia significativa entre los alumnos de ambos grupos, ni respecto al sexo. Si atendemos a las puntuaciones medias totales para este factor, sí que se observan distintas tendencias para cada grupo: tras la intervención el grupo experimental ha adquirido puntuaciones más bajas, a diferencia del grupo control que ha conseguido valores más altos.

La **puntuación total MESSY** evalúa el grado de adecuación de la conducta social. Los resultados indican que el grupo experimental ha adquirido un descenso significativo en la puntuación total MESSY, respecto al grupo control, al final del estudio, lo que señalan una mejor conducta social en dicho grupo tras la intervención. Mientras los alumnos del grupo control han aumentado de media los valores de la puntuación total MESSY, los del grupo experimental han disminuido las puntuaciones obtenidas tras la implementación del programa.

Existe también una diferencia significativa en función del sexo en la puntuación total MESSY, al presentar las mujeres valores significativamente menores que los hombres; es decir, las mujeres muestran una mayor adecuación de la conducta social. Esta tendencia está en sintonía con los resultados encontrados por Méndez y cols. (2002).

Si comparamos los valores medios para hombres y mujeres obtenidos en ambos grupos con el baremo en centiles elaborado por Méndez y cols. (2002), se pueden constatar las tendencias citadas en los párrafos anteriores:

- Los hombres del grupo experimental han pasado de tener una media en el percentil 33, en el momento pre, a aumentar ligeramente hasta el percentil 33,5 en el momento pos; mientras que los hombres del grupo control al inicio del estudio se ubicaban en el percentil 40 y al final del mismo escalaron hasta el percentil 54.
- Las mujeres del grupo experimental han pasado de una media en el percentil 60,5 en el momento pre, a disminuir hasta el percentil 56 en el momento pos; mientras que las mujeres del grupo control, al inicio del estudio, se ubicaban en el percentil 43,5 y, al final del mismo, ascendieron hasta el percentil 49,5.

En cuanto a los estudios sobre el modelo de responsabilidad (Hellison, 2003 y 2011), no hay ninguno que haya evaluado mediante el cuestionario MESSY, ni con otro instrumento de evaluación, las habilidades sociales en conjunto y/o el grado de adecuación de la conducta social.

En los estudios de Lifka (1990), Cutforth (1997), Kallusky (2000) y Wright (2001), en los que se utilizó el modelo de responsabilidad (Hellison, 2003 y 2011), se han evaluado de forma aislada distintos componentes de las habilidades sociales, mostrando evidencias consistentes de mejora en las *técnicas de comunicación* y en las *relaciones interpersonales de los participantes*; en sintonía con los resultados encontrados en el presente estudio.

En esta misma línea, otras investigaciones han evaluado otras habilidades sociales como la *ayuda a los demás*, el *trabajo en equipo* y la *cooperación*, encontrando mejoras tras la implementación de programas basados en el modelo de responsabilidad (Georgiadis, 1990; Mulaudzi, 1995; Martinek y cols., 1999; Martinek y cols., 2001; Schilling, 2001; Walsh, 2007; Hayden, 2010).

#### **5.1.4. Empatía**

Los resultados para los cuatro factores evaluados a través del cuestionario IRI (Anexo 7) de empatía (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal), presentan diferencias significativas en relación al sexo, alcanzando las mujeres puntuaciones significativamente más altas que los hombres. Por lo tanto, las mujeres presentan una mayor disposición empática. Estos datos coinciden con diversos estudios que han empleado el cuestionario IRI (Davis, 1983; Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre y cols., 2004) y con otros que han analizado la diferencia de género en relación a la empatía (Eisenberg y Lennon, 1983; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Singh-Manoux, 2000; Garaigordobil y García, 2006).

Como subrayan Mirón, Otero y Luengo (1989), estas diferencias pueden ser atribuidas a las divergencias en las pautas de crianza de hombres y mujeres. Así, se puede asumir que las mujeres han sido socializadas de un modo que favorece el desa-

rollo de las habilidades orientadas hacia las relaciones interpersonales cálidas en mayor medida que los hombres. Es decir, que la capacidad para comprender y compartir los sentimientos y emociones de los otros sería una característica ligada al rol femenino antes que al estereotipo del rol masculino (Garaigordobil y García, 2006).

La toma de perspectiva y preocupación empática son los dos componentes más importantes de la empatía, que conjuntamente son responsables de una respuesta empática más madura basada en la comprensión del otro y en compartir su estado emocional (Davis, 1983; Mestre y cols., 2004). Atendiendo a esta afirmación, se van a analizar, en primer lugar, la toma de perspectiva y la preocupación empática.

En relación a la **toma de perspectiva** (la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona), los resultados revelan que los alumnos del grupo experimental han mostrado diferencias significativas respecto a los del grupo control tanto al inicio del estudio como al final; es decir, el grupo experimental ha obtenido puntuaciones significativamente más altas tanto antes como después de la intervención, respecto al grupo control.

Si atendemos a las puntuaciones medias obtenidas, podemos observar que el grupo experimental ha incrementado de media 0,35 puntos, aproximadamente, desde el momento pre al pos, mientras que el grupo control ha aumentado de media en 0,15 puntos en el mismo intervalo de tiempo.

A pesar de que ambos grupos han conseguido aumentar significativamente la toma de perspectiva al final del estudio, las puntuaciones medias indican una tendencia de crecimiento distinta, más alta para los alumnos del grupo experimental.

Los resultados para la **preocupación empática** (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) muestran que los alumnos del grupo experimental han obtenido incrementos significativos positivos respecto a los del grupo control. Mientras los del grupo control han disminuido significativamente los niveles de preocupación empática al final del estudio, los del grupo experimental incrementaron significativamente los valores obtenidos tras la implementación del programa.

Inicialmente el grupo experimental tuvo puntuaciones inferiores de preocupación empática que el grupo de comparación, y tras la implementación del programa se invirtió la posición, al obtener el grupo experimental puntuaciones más elevadas que al inicio, y originando diferencias significativas respecto al grupo control.

Por lo tanto, se ha obtenido una mejora significativa en cuanto a la preocupación empática en el grupo experimental respecto al antes y después de la intervención; y también se ha logrado aumentar, en mayor grado, la preocupación empática en el grupo experimental en relación al grupo control, tras aplicar el programa de intervención (obteniendo una diferencia significativa).

A modo de resumen de estos dos primeros factores, cabe resaltar que los alumnos del grupo experimental han mejorado significativamente la toma de perspectiva y la preocupación empática, tanto en el tiempo (momento pos respecto a momento pre) como en comparación con el grupo control.

La **fantasía** y el **malestar personal** han revelado una evolución similar entre ellos; en ambos casos no se han percibido diferencias significativas entre un grupo y otro, ni antes ni después de la intervención. Si atendemos exclusivamente al desarrollo del grupo experimental, tampoco se han obtenido diferencias significativas; aunque si se analizan las puntuaciones medias obtenidas indican una tendencia de los alumnos del grupo experimental a incrementar la fantasía y malestar personal tras la implementación del programa (en 0,088 puntos de media para la fantasía y en 0,159 puntos de media para el malestar personal).

La empatía no ha sido evaluada a través del cuestionario IRI, ni de ningún otro cuestionario, en estudios que hayan implementado un programa basado en el modelo de responsabilidad (Hellison, 2003, 2011), por lo que no es posible realizar una comparación directa de los resultados encontrados.

Sí que se puede establecer una relación con el estudio de Gutiérrez y cols. (2011), en el que han demostrado que la empatía es un predictor de la responsabilidad personal y social. Los datos del presente estudio corroboran dicha vinculación, al observar un incremento significativo tanto en la empatía (en concreto en la toma de perspectiva y en la preocupación empática), como en la responsabilidad personal y social.

Hay que señalar que los cuestionarios de empatía y de responsabilidad personal y social usados en la investigación de Gutiérrez y cols. (2011), son distintos a los utilizados en el presente estudio. En concreto, para la empatía, usaron la versión en español del Index of Empathy for Children and Adolescents, de Bryant (1982) y, para la responsabilidad personal y social, emplearon la versión española del Contextual Self-responsability Questionnaire (CSRQ), de Watson y cols. (2003). También indicar que no se han aplicado modelos estadísticos para analizar la relación entre empatía y responsabilidad personal y social en la investigación en curso.

Otros estudios han concluido que los individuos empáticos son menos agresivos, por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales que se pueden derivar de la agresión, para ellos mismos y los otros; por tanto la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial (Mestre y cols., 2002).

De forma complementaria, la investigación de Garaigordobil y García (2006) establece que la empatía parece estar estrechamente relacionada con la conducta antisocial en los varones y con la conducta prosocial en ambos sexos, siendo una variable imprescindible para la comprensión de la conducta social.

En el presente estudio se puede observar la relación planteada entre empatía y conducta antisocial, si atendemos al incremento significativo en empatía (en los factores toma de perspectiva y preocupación empática) y al descenso significativo en la conducta antisocial (reflejado en la puntuación total MESSY), en el grupo experimental. Estos datos confirman los encontrados en otros estudios que han constatado relaciones negativas de la empatía con la conducta antisocial (Mirón y cols., 1989; Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004).

Sin embargo, los datos de la presente investigación, sobre la relación entre la empatía y la agresividad (evaluados en el factor 1: agresividad/conducta antisocial del cuestionario MESSY), no coinciden con otros estudios (Miller y Eisenberg, 1988; Mestre y cols., 2002; Mestre y cols., 2004; Garaigordobil y García, 2006), puesto que, en este caso, los alumnos han aumentado significativamente la agresividad/conducta antisocial, al mismo tiempo que la empatía.

#### **5.1.5. Conducta prosocial**

Los resultados de **conducta prosocial** (obtenidos a través del cuestionario PB; Anexo 8) revelan (al igual que la empatía) diferencias significativas en relación al sexo, alcanzando las mujeres puntuaciones significativamente más altas que los hombres. Por lo tanto, las mujeres presentan una mayor conducta prosocial.

Estos datos se encuentran en consonancia con estudios previos que han encontrado una mayor conducta prosocial y empatía en las mujeres que en los hombres (Hay, 1994; López, 1994; Calvo y cols, 2001; Pakaslahti, Karjalainen y Keltikangas-Järvinen, 2002; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006).

Una explicación para esta tendencia, que plantean otros investigadores (Sánchez-Queija y cols., 2006), es que estas diferencias de género están relacionadas con procesos de socialización. En el estudio de Carlo, Roesch, Knight y Koller (2001), encontraron que las niñas y los niños estadounidenses mostraban los mismos niveles de cooperación, mientras que las niñas brasileñas, que pertenecían a una cultura más colectivista, resultaron ser más cooperadoras y menos individualistas que sus compañeros varones. Esas diferencias de género aumentaron con la edad.

En concordancia con los datos de las investigaciones precedentes, Sánchez-Queija y cols. (2006), afirman que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado con las relaciones sociales, los afectos y el



tener en cuenta a los demás, lo que no sólo las empuja a ser más empáticas que los chicos, sino que hace que las diferencias de género aumenten según avanzan los años por un incremento de la empatía en ellas y una disminución de la prosocialidad en ellos. Este postulado también está avalado por Eisenberg, Zhou y Koller (2001).

Si se analiza la evolución de la conducta prosocial en ambos grupos, se observa que tanto los alumnos del grupo experimental como los del grupo control han obtenido incrementos significativos; es decir, han mejorado la conducta prosocial a lo largo del estudio.

Al inicio de la intervención se observaron diferencias significativas en la conducta prosocial entre ambos grupos, indicando que en el momento de iniciar el programa de intervención el grupo experimental obtuvo una menor puntuación en conducta prosocial. Tras la intervención, esta diferencia ha seguido siendo significativa entre ambos grupos, pero en esta ocasión el grupo experimental es el que ha alcanzado una puntuación mayor.

Por lo tanto, se ha obtenido una mejora significativa en cuanto a la conducta prosocial en el grupo experimental teniendo en cuenta el antes y después de la implementación del programa; y también se ha conseguido aumentar, en mayor grado, la conducta prosocial en el grupo experimental en relación al grupo control, tras aplicar el programa de intervención (obteniendo una diferencia significativa).

En el estudio citado anteriormente, de Gutiérrez y cols. (2011), se detectó que la conducta prosocial es un predictor de la responsabilidad personal y social. Los datos del presente estudio concuerdan con dicha vinculación, al observar un incremento significativo tanto en la conducta prosocial, como en la responsabilidad personal y social.

Es conveniente señalar que el cuestionario de conducta prosocial usado en la investigación de Gutiérrez y cols. (2011) es igual al empleado en el presente estudio (versión en español del Prosocial Behaviour), pero el cuestionario de responsabilidad personal y social es diferente (versión en español Contextual Self-responsability Questionnaire-CSRQ, de Watson y cols., 2003) y que no se han aplicado modelos estadísticos para analizar la relación entre conducta prosocial y responsabilidad personal y social en la investigación en curso.

Diversos estudios han confirmado una estrecha relación entre la conducta prosocial y la empatía (Eisenberg, 2000; Calvo y cols., 2001; Mestre y cols., 2004; Garai-gordobil y García, 2006; Sánchez-Queija y cols., 2006). Según los resultados obtenidos en el estudio de Mestre y cols. (2002), la empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro;

toma de perspectiva), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro; preocupación empática).

Los datos del presente estudio confirman esta relación, al producirse incrementos significativos en la empatía (en los factores de toma de perspectiva y preocupación empática) y en la conducta prosocial en los alumnos del grupo experimental.

#### **5.1.6. Clima de aula**

Los resultados obtenidos a través del cuestionario de clima social de aula (CSA; Anexo 9), en cuanto a la **relación, interés y comunicación**, indican que los alumnos del grupo experimental han alcanzado diferencias significativas respecto a los del grupo control tanto al inicio del estudio como al final; es decir, el grupo experimental ha alcanzado puntuaciones significativamente más altas tanto antes como después de la intervención, respecto al grupo control.

Si atendemos a las puntuaciones medias obtenidas, podemos observar que el grupo experimental ha incrementado de media 0,214 puntos, desde el momento pre al pos, mientras que el grupo control ha aumentado de media en 0,085 puntos, en el mismo intervalo de tiempo. A pesar de que ambos grupos han conseguido aumentar significativamente la relación, interés y comunicación al final del estudio, las puntuaciones medias indican una tendencia de crecimiento distinta, más alta para los alumnos del grupo experimental.

En relación a la **cohesión y satisfacción del grupo**, los datos muestran que los alumnos del grupo experimental han obtenido incrementos significativos positivos respecto a los del grupo control. Inicialmente, el alumnado del grupo experimental tuvo puntuaciones inferiores de cohesión y satisfacción del grupo, que el grupo control, y tras la implementación del programa se invirtió la posición, al obtener el grupo experimental puntuaciones más elevadas que al inicio, y originando diferencias significativas respecto al grupo control.

A modo de resumen, cabe señalar que los alumnos del grupo experimental han mejorado significativamente tanto la relación, interés y comunicación, como la cohesión y la satisfacción del grupo, si atendemos a los datos obtenidos al inicio (momento pre) y final del estudio (momento pos). Y se han constatado incrementos significativamente mayores en el grupo experimental, respecto al grupo control, en ambos factores del clima de aula, tras la aplicación del programa.

Los resultados del presente estudio coinciden con diversas investigaciones, que han empleado programas de actividad física basados en el modelo de responsabilidad, al determinar que dicho programa ha contribuido a establecer y mantener un clima de

aula positivo (DeBusk y Hellison, 1989; Cutforth y Puckett, 1999; Schilling, 2001; Hellison y Wright, 2003; Newton y cols., 2006; Walsh, 2007; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Hayden, 2010).

Si fijamos la atención en estudios sobre clima de aula, un grueso de estos indican que un clima de aula positivo produce mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos (Anderson, 1982; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). En consonancia con esta relación, las clases eficaces son las que favorecen el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, promueven relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Fullan, 2002; Nieto, 2003).

En línea con los estudios citados, en la investigación en curso se puede observar que el grupo experimental ha conseguido mejoras significativas en el clima de aula, a la vez que en la responsabilidad personal y social, conducta social, empatía y conducta prosocial. No se han aplicado modelos estadísticos para analizar las relaciones existentes entre las distintas variables; pero en el apartado 5.2. de la discusión, se contrastarán los resultados obtenidos en el cuestionario CSA, con la percepción de los participantes del grupo experimental (alumnado y profesorado), en relación a los aprendizajes adquiridos tras el programa.

#### **5.1.7. Sumario**

La evaluación de los efectos del programa de responsabilidad sobre los alumnos ha sido una variable contrastada en muchas investigaciones previas (Hellison y Walsh, 2002), sin embargo, el uso del diseño cuasi-experimental (metodología cuantitativa) es minoritario entre los estudios que han utilizado el TPSR, aunque en los últimos años ha aumentado su empleo, especialmente en España (Cechini y cols., 2008; Escartí y cols., 2010a y 2010b; Wright y cols., 2010). En el presente estudio, se ha utilizado el diseño cuasi-experimental (metodología cuantitativa) para evaluar los efectos del programa sobre los alumnos participantes.

Los resultados obtenidos sobre la responsabilidad personal y social, autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima de aula, muestran una relación positiva entre el programa de responsabilidad aplicado y los efectos producidos sobre los alumnos del grupo experimental. Si comparamos éstos con los alcanzados por los alumnos del grupo control, se puede observar una evolución diferente, reflejando que, en general, el alumnado del grupo experimental ha mejorado en mayor medida en las distintas variables evaluadas.

En la Figura 5.1., se presenta de forma resumida los resultados obtenidos de las variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos.

VARIABLES	FACTORES	RESULTADOS	
		Pre-Pos AGE	Pre-Pos AGC
Responsabilidad personal y social	Responsabilidad personal	↑ ★	▬
	Responsabilidad social	↑ ★	▬
Autonomía	Autonomía actitudinal	↓	↓
	Autonomía emocional	↓	↓
	Autonomía funcional	↓ ★	↓ ★
Habilidades sociales	Conducta agresiva/antisocial	↑ ★ ♂	↑ ★ ♂
	Habilidades sociales/asertividad	↑	↓
	Engreimiento/arrogancia	↑ ♂	↑ ♂
	Soledad/ansiedad social	↓	↑
	Puntuación total MESSY	↓ ★ ♂	↑ ♂
Empatía	Toma de perspectiva	↑ ★ ♀	↑ ★ ♀
	Fantasia	↑ ♀	▬ ♀
	Preocupación empática	↑ ★ ♀	↓ ★ ♀
	Malestar personal	↑ ♀	↑ ♀
Conducta prosocial	Conducta prosocial	↑ ★ ♀	↑ ★ ♀
Clima social de aula	Relación, interés y comunicación	↑ ★	↑ ★
	Cohesión y satisfacción de grupo	↑ ★	↓

\* Leyenda.

- ↑ Incremento de la puntuación entre el momento pre y pos.
- ↓ Descenso de la puntuación entre el momento pre y pos.
- ★ Significatividad de la diferencia encontrada (incremento o descenso significativo).
- ▬ Igual puntuación en el momento pre y pos.
- ♂ Diferencia significativa en sexos, alcanzado una puntuación mayor los hombres.
- ♀ Diferencia significativa en sexos, alcanzado una puntuación mayor las mujeres.

**Figura 5.1.** Resumen de los resultados obtenidos respecto a las variables relativas a los efectos del programa sobre los alumnos.

## **5.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS VARIABLES DE PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE**

El análisis y evaluación de la percepción de los participantes del estudio (en concreto, los alumnos y profesores del grupo experimental) sobre los aprendizajes producidos por el programa, es una variable de gran interés que se ha empleado con cierta asiduidad en investigaciones previas sobre el TPSR (Hellison y Walsh, 2002; Gordon, 2007; Pardo, 2008; Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez, 2011a).

Conocer la opinión del alumnado y profesorado del grupo experimental que ha participado en el programa de responsabilidad, permite adquirir una visión complementaria al análisis expuesto anteriormente respecto a los efectos del programa sobre el alumnado, al ser obtenida por observadores de excepción (Pascual y cols., 2011a). Además, ofrece la posibilidad de contrastar los resultados encontrados mediante ambos puntos de vista metodológicos (metodología cuantitativa y metodología cualitativa), lo que contribuye a realizar un análisis con mayor profundidad, consistencia y credibilidad.

Las variables relativas a la percepción de los participantes, alumnos y profesores del grupo experimental, sobre los aprendizajes alcanzados por el alumnado de dicho grupo, son:

- Percepción del alumnado sobre sus aprendizajes.
- Percepción del profesorado sobre los aprendizajes del alumnado.

### **5.2.1. Percepción del alumnado sobre sus aprendizajes**

Los resultados obtenidos a través del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado y de las entrevistas de los alumnos, del grupo experimental, han puesto de manifiesto que el alumnado ha percibido una evolución positiva a lo largo de la intervención, que engloba tanto al desarrollo personal y social, como la cualificación profesional.

Los alumnos han señalado una mejora en el desarrollo personal y social, o dicho de otra forma, en el aprendizaje de competencias personales y sociales, que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009). En este tipo de aprendizajes, han destacado la mejora de la autoestima, la autovaloración, la relación con los demás y el desarrollo de la autonomía.

Respecto a la cualificación profesional, han señalado la adquisición de una serie de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales, es decir, aprendizajes que forman parte de los contenidos técnicos del ciclo formativo de CAFD.

El análisis pormenorizado de los aprendizajes detectados por los alumnos, asociados con cada nivel de responsabilidad, ofrece una visión detallada del grado de desarrollo de las capacidades y habilidades relacionadas con la responsabilidad personal y social.

**a) Nivel 1: establecer un clima de aula positivo**

Los resultados muestran que los alumnos están contentos con el clima de aula generado a lo largo del curso, describiéndolo como un ambiente agradable, en el que se han sentido a gusto. La percepción global del alumnado, es que han colaborado en la creación del clima de aula, mediante el respeto a las normas de convivencia y la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma.

Respecto a las normas de convivencia, los datos obtenidos reflejan que el alumnado conocía las normas y que las han respetado durante gran parte del tiempo, aunque al inicio de la intervención ha sido el momento más complicado.

En relación a los conflictos, se puede afirmar que los alumnos han detectado pocos conflictos durante la intervención y que, en la mayoría de las ocasiones, han sido capaces de resolverlos de forma dialogada y autónoma.

El notable grado con el que los alumnos han percibido la consecución de los objetivos del nivel 1, correspondientes con establecer un clima de aula positivo, coincide con los resultados obtenidos en el cuestionario de clima social de aula (presentados en el apartado 5.1.6.), revelando coherencia en las respuestas emitidas por el alumnado y aportando consistencia a los efectos y aprendizajes generados por el programa aplicado.

**b) Nivel 2: participación y esfuerzo**

En cuanto a la consecución de los objetivos del nivel 2, consideran que han tenido una alta implicación y participación en las actividades de clase, destacando el esfuerzo, la perseverancia y la atención prestada en las tareas.

El alumnado ha manifestado un incremento en su interés y motivación por las actividades físicas en el medio natural, así como una adecuada motivación por las actividades de clase.

**c) Nivel 3: autonomía**

Los datos presentados en los dos instrumentos que evalúan la percepción del alumnado sobre sus aprendizajes, indican que los alumnos consideran haber mejorado la capacidad de autonomía.

De los objetivos que componen este nivel, manifiestan haber conseguido en mayor grado la percepción de sus capacidades (conocer sus límites y bondades) y la confianza en si mismos.

Otros aprendizajes relacionados con la autonomía, que han sido percibidos con un notable desarrollo, son: la capacidad de plantear soluciones, tomar decisiones y establecer objetivos ante un problema; así como la obtención de recursos para conseguir los objetivos planteados. En definitiva, los alumnos opinan que han desarrollado la capacidad de trabajar de forma autónoma.

Como se ha citado anteriormente, la percepción del alumnado de haber mejorado la capacidad de autonomía tras el programa de responsabilidad, no coincide con los resultados obtenidos en el cuestionario de autonomía para adolescentes (AAQ), que muestra una tendencia opuesta. Sin embargo, sí que coincide con la percepción del profesorado, que se mostrará en el siguiente apartado.

#### **d) Nivel 4: ayuda y liderazgo**

Los objetivos correspondientes a este nivel presentan distintas vertientes: en cuanto a la comunicación, a la forma de relacionarse, a las emociones y a la cooperación.

La percepción del alumnado acerca de la comunicación es que han mejorado y empleado distintos componentes, de ésta, de forma adecuada durante la intervención; como la expresión de sus opiniones y sentimientos a los demás, escuchar atentamente a un compañero que le habla y respetar el turno de palabra.

Respecto a los estilos de relación interpersonal, manifiestan conocer de forma básica las características de los tres estilos (asertivo, inhibido y agresivo); sin embargo, opinan que han desarrollado en mayor grado el objetivo de identificar cuándo los utilizan y saber aplicarlos. Además, consideran que el estilo asertivo ha sido el que han empleado de forma predominante durante la intervención.

En relación a las emociones, los alumnos consideran que han mejorado en la identificación de sus propias emociones, en identificar las de los demás y en expresar las mismas. Han detectado una evolución positiva en la gestión de sus emociones durante la realización de actividades físicas en el medio natural.

En cuanto a la cooperación, son conscientes de la importancia de cooperar con los demás, han sido capaces de ofrecer ayuda cuando han percibido que era necesario y de solicitar ayuda cuando la han necesitado. El alumnado ha expresado estar muy contento con el trabajo en grupo que han realizado.

Atendiendo a los diferentes aspectos analizados, se puede afirmar que los alumnos han percibido un desarrollo de las habilidades sociales trabajadas en el programa. Esta evolución señalada por el alumnado, coincide con los datos obtenidos a través del cuestionario MESSY de habilidades sociales (tanto en el factor 2: habilidades sociales/asertividad, como con la puntuación total MESSY), en el cuestionario IRI de

empatía (atendiendo a los factores toma de perspectiva y preocupación empática) y en el cuestionario PD de conducta prosocial; indicando consistencia en las respuestas de los alumnos obtenidas mediante distintos instrumentos, a la vez que señalan otro efecto y aprendizaje al que ha contribuido el programa (en este caso, el desarrollo de habilidades sociales).

#### **e) Nivel 5: transferencia**

Los alumnos han señalado que aplicar los aprendizajes adquiridos cuando han tenido que asumir el rol de conductor de grupos en clase (en rutas de senderismo, bicicleta y caballo), les ha supuesto un gran reto motivante, que han sido capaces de superar al poner en práctica lo aprendido.

Respecto al objetivo de poner en práctica las cosas aprendidas en clase, en otros contextos, consideran haberlo alcanzado de una forma notable, aplicándolo entre sus amigos, con su familia y en actividades de clase con otros colectivos (Granadilla, pasaje del terror).

#### **5.2.2. Percepción del profesorado sobre los aprendizajes del alumnado**

La perspectiva del profesorado que ha participado en la implementación del programa, se muestra clave para contrastar los aprendizajes percibidos por el alumnado y fortalecer las respuestas encontrados a los objetivos del estudio (Garaigordobil, 2007; Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Marín, 2011).

La percepción de los docentes (obtenida a través del cuestionario de evaluación del aprendizaje del alumnado, de las entrevistas de los profesores y del diario del profesor, del grupo experimental), es coherente con la percepción del alumnado, al coincidir en señalar un notable grado de consecución de los objetivos didácticos del programa y, por ende, de los objetivos de la investigación relacionados con los efectos y aprendizajes del alumnado.

Los profesores han señalado que el programa ha favorecido la adquisición de una serie de capacidades y habilidades personales y sociales, a la vez que ha contribuido en el desarrollo profesional del alumnado, mejorando la adquisición de habilidades técnicas y consiguiendo que sean más conscientes de las características y funciones de un guía. Estas afirmaciones concuerdan con las del alumnado y confirman una evolución positiva a lo largo de la intervención, que engloba tanto al desarrollo personal y social, como la cualificación profesional; además de aportar credibilidad a los resultados encontrados.

A continuación se va a realizar un análisis pormenorizado de los aprendizajes detectados por los profesores, asociados con cada nivel de responsabilidad, que permite comparar el punto de vista del profesorado con el del alumnado.



**a) Nivel 1: establecer un clima de aula positivo**

Los profesores consideran que se ha fraguado un clima de aula positivo a lo largo del curso, mejor que el de años anteriores, y que se ha revelado como un elemento clave para conseguir el resto de objetivos. En este sentido, los docentes opinan que los alumnos han conseguido el objetivo de colaborar en la creación del clima positivo de clase, gracias a una adecuada comunicación y a una confianza forjadas a lo largo de la intervención, tanto con sus compañeros como con los profesores.

Respecto a la resolución de conflictos, la percepción del profesorado coincide con la del alumnado al señalar que estos han sido capaces de solucionarlos de forma dialogada y autónoma en la mayoría de las ocasiones.

El elevado grado con el que los profesores han percibido la consecución de los objetivos del nivel 1, por parte de los alumnos, concuerda con la opinión del alumnado y con los resultados obtenidos en el cuestionario de clima social de aula (presentados en el apartado 5.1.6.), aportando veracidad a los resultados obtenidos.

**b) Nivel 2: participación y esfuerzo**

En relación a los objetivos del nivel 2, consideran que los alumnos han tenido una alta participación en las actividades de clase (independientemente del dominio), que han aprendido a esforzarse, a perseverar y a prestar atención en las tareas; y que ha aumentado su interés y motivación por las actividades de clase, así como por las actividades físicas en el medio natural.

El grado de consecución de los objetivos del nivel 2 expresada por los docentes es elevada, al igual que la de los alumnos, aunque se puede observar que es ligeramente superior a la opinión del alumnado.

**c) Nivel 3: autonomía**

Atendiendo a los distintos objetivos que componen el nivel 3, los docentes postulan que el alumnado ha mejorado la capacidad de autonomía. Los objetivos que observan que se han alcanzado, en mayor grado, son la percepción de las capacidades de los alumnos y la confianza en si mismos; coincidiendo con la percepción de los alumnos presentada anteriormente.

Respecto a la adquisición de otros aprendizajes relacionados con la autonomía, como la capacidad de plantear soluciones, tomar decisiones y establecer objetivos ante un problema, entienden que los alumnos los han conseguido en gran medida, aunque con una valoración cuantitativa ligeramente por debajo de la percepción del alumnado.

La percepción del profesorado es coherente con la del alumnado, expuesta con anterioridad, y aporta argumentos suficientes para considerar que los alumnos han mejorado la capacidad de autonomía tras la implementación del programa.

**d) Nivel 4: ayuda y liderazgo**

En cuanto los objetivos correspondientes a este nivel, los docentes entienden que los alumnos han conseguido un elevado grado de consecución de los relacionados con la comunicación, las emociones y la cooperación; y una adquisición aceptable de los objetivos sobre los estilos de relación interpersonal. Las valoraciones cuantitativas de los objetivos, emitidas por los profesores y alumnos, son similares en la mayoría de ellos (con pequeñas diferencias), pudiéndose observar cierta distancia reseñable en dos objetivos sobre los estilos de relación interpersonal (identificar cuando se utilizan los tres estilos de relación y ser capaces de aplicarlos en cada situación).

Según lo expuesto, el profesorado considera que el programa ha contribuido al desarrollo de las habilidades sociales trabajadas, al igual que el alumnado, y coinciden con los resultados de los cuestionarios que las evalúan (cuestionario MESSY, IRI y PD, citados anteriormente); reflejando consenso entre los puntos de vista de los participantes (docentes y alumnos del grupo experimental).

**e) Nivel 5: transferencia**

Los profesores han señalado que el alumnado ha puesto en práctica los aprendizajes adquiridos cuando han tenido que asumir el rol de conductor de grupos en clase (en rutas de senderismo, bicicleta y caballo), al igual que en otros contextos (como en Granadilla o en el pasaje del terror).

De nuevo, la opinión de los docentes y de los alumnos convergen en el mismo resultado, apuntando en este caso una transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas fuera del aula.

**5.2.3. Sumario**

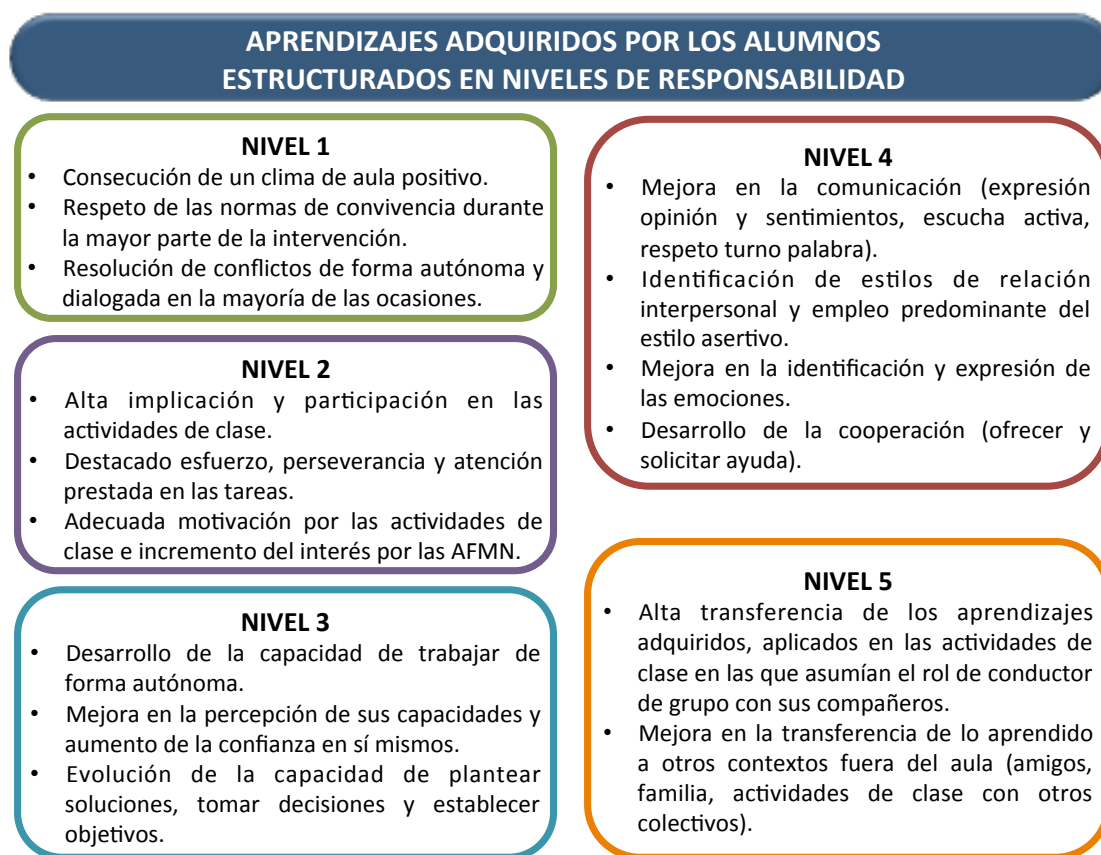
Analizar y evaluar la percepción del alumnado y profesorado, del grupo experimental, sobre los aprendizajes adquiridos tras la implementación del programa, es una variable empleada en investigaciones previas sobre el TPSR (Hellison y Walsh, 2002; Gordon, 2007; Pardo, 2008; Pascual y cols., 2011a), que en el presente estudio permite adquirir una visión complementaria al análisis realizado mediante el diseño cuasi-experimental, en relación a los efectos del programa sobre el alumnado. Además, ofrece la posibilidad de contrastar los resultados encontrados mediante ambos puntos de vista metodológicos (metodología cuantitativa y metodología cualitativa), aportando al análisis una mayor profundidad, consistencia y credibilidad.

La perspectiva del profesorado que ha participado en la implementación del programa, adquiere un interés especial, puesto que son observadores de excepción al estar presentes en el 100% de las sesiones que han compuesto la intervención. La opi-

nión del profesorado permite contrastar los aprendizajes percibidos por el alumnado y fortalecer las respuestas encontrados en relación al grado de consecución de los objetivos del programa y del estudio (Garaigordobil, 2007; Llopis-Goig y cols., 2011).

La percepción del alumnado y profesorado, del grupo experimental, en relación a los efectos y aprendizajes adquiridos gracias al programa, pone de manifiesto una evolución positiva a lo largo de la intervención, que engloba tanto al desarrollo personal y social, como la cualificación profesional. Este cambio percibido, se puede expresar como el aprendizaje de una serie de competencias personales y sociales, que le ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009); así como la adquisición de una serie de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales, es decir, aprendizajes que forman parte de los contenidos técnicos del ciclo formativo de CAFD y que le ayudarán al desempeño de su labor profesional.

En la Figura 5.2 se presenta, de forma sintetizada, el análisis pormenorizado de los aprendizajes detectados por los alumnos y profesores, asociados con cada nivel de responsabilidad; aportando una visión detallada del grado de desarrollo de las capacidades y habilidades relacionadas con la responsabilidad personal y social.



**Figura 5.2.** Percepción del alumnado y del profesorado del grupo experimental sobre los efectos y aprendizajes alcanzados, estructurados en niveles de responsabilidad.

### 5.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS VARIABLES DE PERCEPCIÓN DEL PROGRAMA

Evaluar la percepción de los participantes sobre el programa, especialmente los implementadores, es un enfoque de evaluación que está representado por el modelo de *utilization-focused evaluation* (Patton, 1997, citado en Llopis-Goig y cols., 2011), que tradicionalmente ha sido poco usado en los estudios sobre el programa de responsabilidad (Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008); aunque en investigaciones recientes se comienza a utilizar y se recomienda ampliar su puesta en práctica (Gordon, 2008; Llopis-Goig y cols., 2011; Wright y Craig, 2011).

Analizar la perspectiva del profesorado sobre el programa, así como la del alumnado, permite conocer el proceso llevado a cabo y conseguir que los resultados de la intervención sean más útiles y aplicables (Gregory, 2000; Llopis-Goig y cols., 2011). Además, los resultados obtenidos se muestran relevantes para fortalecer los procesos de adaptación y aplicación del TPSR en contextos educativos, especialmente en el ciclo formativo de CAFD (Llopis-Goig y cols., 2011).

Las variables que permiten conocer la opinión del alumnado y del profesorado del grupo experimental sobre el programa, son:

- Percepción del programa del alumnado.
- Percepción del programa del profesorado.

#### 5.3.1. Percepción del programa del alumnado

La valoración global de los alumnos sobre el programa es que les ha parecido positivo, adecuado a sus necesidades y objetivos dentro del ciclo formativo de CAFD y que recomiendan continuar la aplicación del mismo, tanto con alumnado del ciclo formativo de CAFD, como en otros contextos.

Un análisis más detallado de las entrevistas de los alumnos, ponen de manifiesto una serie de aspectos positivos percibidos del programa. En concreto, la reflexión durante y al final de la sesión, la han apreciado como un elemento clave que ha favorecido mejorar la comunicación entre el alumnado, a adquirir confianza, a resolver conflictos y a establecer un clima de aula positivo.

El establecimiento de *normas de convivencia*, el uso del juego como medio educativo (relacionado con la estrategia metodológica específica del nivel 1: *promover el conocimiento distendido*) y realizar *sesiones de más de un día con pernocta* (como Granadilla), han sido las piezas del programa que, según los alumnos, han contribuido en conseguir un clima de aula positivo.

Otro aspecto positivo, destacado por el alumnado, ha sido partir de sus propias experiencias para construir el aprendizaje; esta metodología educativa se plasma en la *estructura de la sesión* y se nutre tanto del programa de responsabilidad de Hellison (2003, 2011), como de la pedagogía de la aventura (Parra y cols., 2009).

Los alumnos también han percibido como un aspecto positivo plantear las actividades en forma de reto, adaptados a sus características, que se corresponde con la estrategia metodológica general: *dar oportunidades de éxito* y con la estrategia metodológica específica del nivel 2: *invitar a aprender*.

El trabajo cooperativo es otro elemento positivo del programa citado por los alumnos, que hace alusión a la estrategia metodológica general: *fomentar la interacción social* y con la estrategia metodológica específica del nivel 4: *impulsar acciones de cooperación*.

Pero no solamente han expuesto una serie de aspectos positivos percibidos del programa, sino que también han señalado dos elementos a mejorar en futuras implementaciones: aumentar el número de sesiones de un día o más con pernocta y realizar más actividades de transferencia en otros contextos. Ambos elementos están relacionados con dedicar más tiempo a poner en práctica el nivel 5 de responsabilidad, que tiene por finalidad promover la transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas fuera del aula. Para ello, es necesario aumentar el tiempo de intervención, siendo una posibilidad ampliar la implementación del programa de cinco meses llevado a cabo en el presente estudio, a los ocho que componen la totalidad del primer curso académico del ciclo formativo de CAFD.

### **5.3.2. Percepción del programa del profesorado**

La valoración global del profesorado acerca del programa implementado, destaca la adecuación del mismo a las características y objetivos del ciclo formativo de CAFD, así como al contenido que utiliza, es decir, a las actividades físicas en el medio natural. Los profesores enfatizan en la importancia de haber aplicado el programa en el contexto de las AFMN, entendiendo que ha sido un vehículo que ha contribuido al desarrollo de la responsabilidad personal y social. Además, señalan que el programa se ha adaptado muy bien a las características específicas que tienen los alumnos que cursan el ciclo formativo de CAFD.

Se puede observar que la evaluación global emitida por el profesorado, coincide con la opinión del alumnado expuesta en el apartado anterior, aportando credibilidad y consenso entre los dos puntos de vista.

El análisis de la percepción del profesorado, ha dado lugar a dos dimensiones: por un lado, los aspectos positivos del programa y por otro los aspectos a mejorar del programa.

#### **a) Aspectos positivos del programa (fortalezas)**

La investigación ha puesto de manifiesto una serie de fortalezas, identificadas por el profesorado, que inciden en su buen funcionamiento y en la consecución de los objetivos previamente establecidos.

Las entrevistas de los profesores muestran que el programa ha contribuido a mejorar su desarrollo profesional y personal, entendiendo que ha supuesto una mejora en la calidad de la enseñanza que imparten. Lo han percibido como un reto motivante, que les ha permitido aprender nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ha promovido reflexionar sobre su intervención didáctica y que les ha ayudado a ser más sistemáticos. Este efecto positivo sobre el profesorado, se ha encontrado también en la investigación de Llopis-Goig y cols. (2011), denominándola aplicabilidad automotivante.

Otra fortaleza encontrada es que los docentes consideran que la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos empleaban, previamente al estudio, tiene muchos aspectos en común con el programa utilizado y esto ha facilitado la implementación del mismo. Esta característica también es común al estudio de Llopis-Goig y cols. (2011) y la definen como aplicabilidad docente.

El trabajo en equipo desarrollado por el profesorado durante toda la intervención, es un elemento que ha facilitado la implementación del programa. La aplicación del TPSR por tres profesores, en tres módulos distintos, en el mismo intervalo temporal, ha dotado de coherencia a la intervención realizada por los docentes en sus respectivos módulos (al determinar unos objetivos comunes a conseguir y una misma metodología de trabajo) y ha aumentado los efectos del programa sobre el alumnado. Es una de las aportaciones más significativas del presente estudio, respecto a la forma de implementar el TPSR analizada en estudios previos.

La incorporación del diario del profesor ha sido un recurso considerado por los profesores como facilitador de la aplicación del programa, al hacerles conscientes de cómo estaban poniendo en práctica los diferentes elementos del mismo en sus clases.

La adecuación del programa al contexto social al que se ha dirigido, citado anteriormente, es un punto fuerte que también se ha enunciado en el estudio de Llopis-Goig y cols. (2011), nombrado como aplicabilidad social.

La opinión del profesorado sobre el contexto utilizado para la implementación del programa, indica que las AFMN han facilitado y potenciado el desarrollo personal y social en el alumnado, es decir, la mejora de las capacidades y habilidades sociales relacionadas con la responsabilidad personal y social.

La inclusión de la formación inicial y continua para el profesorado, ha sido de gran ayuda para poder implementar el programa. En concreto, opinan que la formación ha estado bien estructurada, que les ha permitido resolver dudas y que se ha adaptado a sus necesidades y características.

En cuanto al clima de aula, los profesores han destacado una serie de elementos claves del programa, que han contribuido a conseguir un ambiente positivo, los cuales son: establecer unas normas de convivencia, contar con una serie de estrategias

específicas de resolución de conflictos y potenciar los procesos de reflexión (especialmente la reflexión al final de la sesión). En este sentido, la opinión de los alumnos complementa la del profesorado, al identificar otros dos elementos, como son el uso del juego como medio educativo y realizar sesiones de más de un día con pernocta.

Atendiendo a la estructura del programa en niveles de responsabilidad, y en la concreción de éstos en objetivos didácticos, ha sido un elemento destacado por el profesorado como muy positivo, que ha guiado y ayudado a la intervención didáctica. Este elemento positivo del programa coincide también con los encontrados en la investigación de Llopis-Goig y cols. (2011), citado como aplicabilidad graduable.

En cuanto a las estrategias metodológicas, tanto las generales como las específicas, la opinión de los profesores muestra que ayudan a mantener presentes los pilares metodológicos, actuando como nexo de unión entre la filosofía del programa TPSR y la puesta en práctica de ésta en las sesiones del ciclo formativo de CAFD. En este sentido, la opinión de los alumnos refuerza a la del profesorado, al expresar la influencia en la intervención didáctica que han tenido una serie de estrategias metodológicas generales y específicas (citadas anteriormente).

La estructura de la sesión también la han señalado como una fortaleza del programa, entendida como vital para la correcta aplicación del programa y de gran relevancia para el aprendizaje de los alumnos. En sintonía con la opinión del profesorado, se encuentra la del alumnado (citada con anterioridad), que pone de manifiesto la importancia percibida por ambos participantes en relación a la estructura de la sesión planteada por el programa. Este elemento es una de las claves del éxito del TPSR, puesto que el partir de un objetivo previamente establecido, incidir sobre él durante toda la sesión y reflexionar sobre el grado de consecución de éste y los comportamientos relacionados (especialmente al final de la clase), permite construir el aprendizaje a través de la experiencia de los alumnos. El proceso que señala la estructura de la sesión, es muy similar al establecido en el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey (descrito en el capítulo 2, apartado 2.4.1.), señalando puntos en común entre ambos modelos educativos.

### **b) Aspectos a mejorar del programa (dificultades)**

Si es importante identificar los aspectos positivos del programa, también es detectar los aspectos a mejorar, que limitan la acción del mismo. En este sentido, los profesores han señalado una serie de piedras en el camino.

La falta de experiencia previa en el TPSR ha sido una dificultad, señalada por los profesores, que ha influido especialmente al inicio de la intervención. Esto ha supuesto un esfuerzo e incertidumbre, al no tener referencias previas para saber si lo estaban aplicando correctamente.

Otras dificultades detectadas se deben al contexto utilizado, puesto que son intrínsecas a las AFMN; estas son: la presencia de un alto grado de incertidumbre (cambios climatológicos, accidentes,...), la diversidad de actividades (motivación por la actividad, nivel de ejecución técnica, experiencia previa,...) y la percepción del riesgo (el riesgo subjetivo percibido por los participantes).

Los docentes consideran que el factor temporal ha limitado el desarrollo de los niveles de responsabilidad, especialmente el nivel 5 (transferencia de las capacidades y habilidades aprendidas). Esta misma limitación ha sido planteada también por el alumnado, coincidiendo ambos puntos de vista. Para próximas aplicaciones del programa, proponen aumentar el tiempo de intervención a la totalidad del primer año del ciclo formativo de CAFD e incluso durante el segundo año de prácticas en empresas; con la finalidad de consolidar los aprendizajes alcanzados y aumentar los efectos producidos sobre los alumnos.

La puesta en práctica de las normas de convivencia ha resultado difícil para el profesorado en algunas ocasiones, al señalar éstos que el grupo evoluciona y surgen nuevas necesidades, situaciones y conflictos que requieren nuevas normas o adaptaciones de las ya existentes.

Otra dificultad encontrada, por los docentes, ha sido el ser capaces de diferenciar cuándo se estaba incidiendo más en un nivel de responsabilidad que en otro, puesto que en muchas de las sesiones se incidía sobre tres, cuatro o los cinco niveles de responsabilidad.

En el caso concreto del módulo de caballos, se ha señalado la dificultad de coordinación con los técnicos del picadero. Una limitación detectada es la falta de formación didáctica de estos técnicos.

Por último, los profesores han puesto de manifiesto una serie de aspectos susceptibles de mejora, que se presentan a continuación:

- Aumentar los momentos de reflexión entre el profesorado, donde exponer aspectos recogidos en los diarios del profesor.
- Incorporar en la formación del profesorado, la asistencia a sesiones dirigidas por otros docentes que implementan el programa.
- Dividir y concretar aún mas los objetivos didácticos de responsabilidad.
- Desarrollar pautas de actuación para adaptarse a los cambios de contenidos en una sesión.



### 5.3.3. Sumario

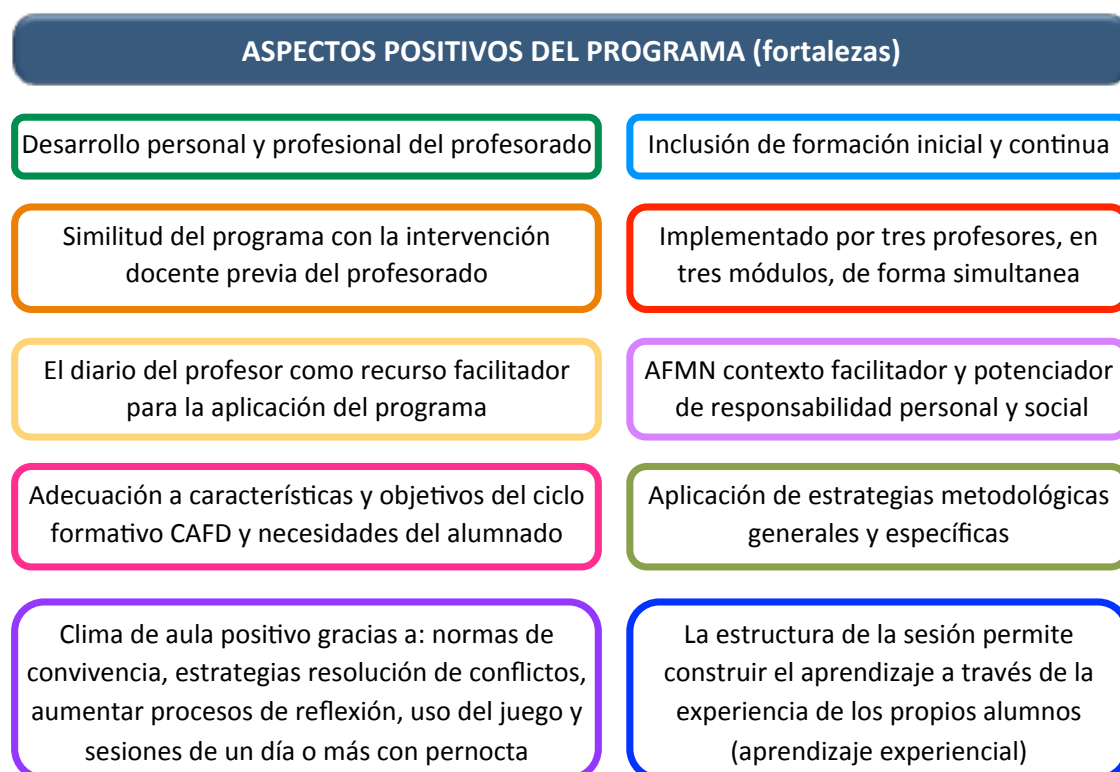
Conocer y evaluar la percepción de los participantes sobre el programa, especialmente los implementadores, es una variable poco usada en estudios previos sobre el TPSR (Hellison y Walsh, 2002; Wright y Burton, 2008), aunque recientemente se comienza a utilizar y se recomienda ampliar su puesta en práctica (Gordon, 2008; Llopis-Goig y cols., 2011; Wright y Craig, 2011).

En el presente estudio, la opinión del profesorado y alumnado sobre el programa, permite conocer el proceso llevado a cabo y conseguir que los resultados de la intervención sean más útiles y aplicables, especialmente en el ciclo formativo de CAFD (Gregory, 2000; Llopis-Goig y cols., 2011).

La perspectiva del profesorado que ha participado en la implementación sobre el programa, así como la del alumnado, se muestran relevantes para fortalecer los procesos de adaptación y aplicación del TPSR en contextos educativos, especialmente en el ciclo formativo de CAFD (Llopis-Goig y cols., 2011).

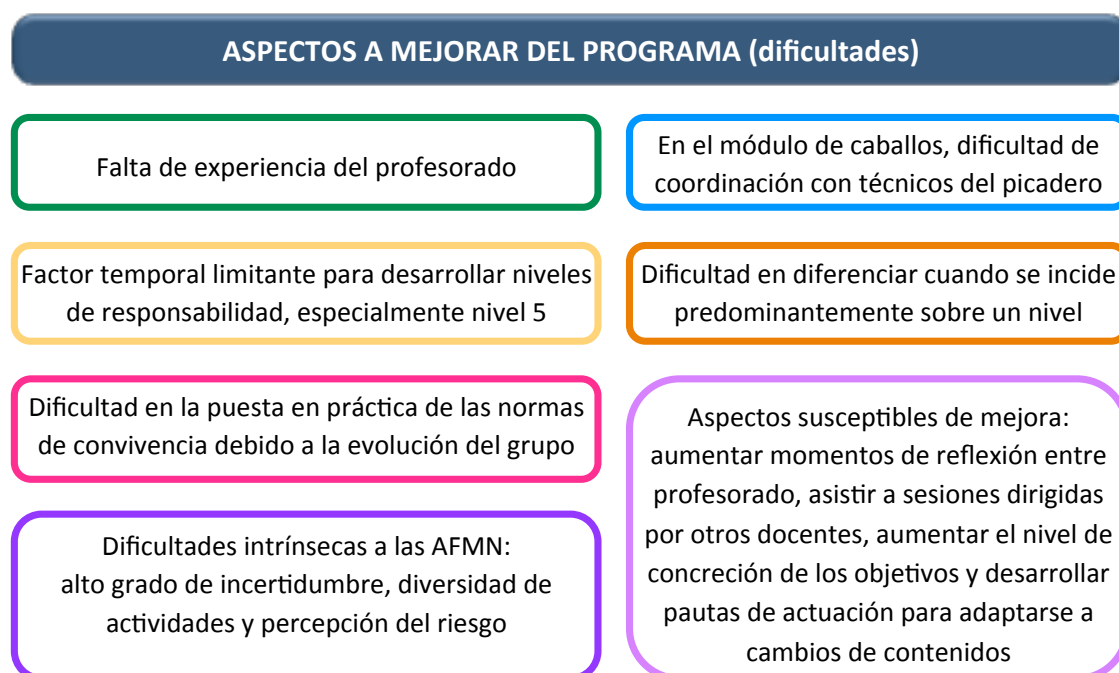
La percepción global de los profesores y alumnos sobre el programa es que les ha parecido muy adecuado a las características y objetivos del ciclo formativo de CAFD, a las necesidades del alumnado, así como al contenido que utiliza, es decir, a las actividades físicas en el medio natural.

Los diferentes aspectos positivos que se han identificado por los participantes (alumnos y profesores del grupo experimental), se resumen en la Figura 5.3.



**Figura 5.3.** Aspectos positivos del programa (fortalezas) identificados por los profesores y alumnos del grupo experimental.

También se han detectado una serie de aspectos a mejorar del programa, que se encuentran sintetizados en la Figura 5.4.



**Figura 5.4.** Aspectos a mejorar del programa (debilidades) identificados por los profesores y alumnos del grupo experimental.

#### 5.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS VARIABLES SOBRE LA FIDELIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN

La evaluación de la fidelidad de la implementación en las investigaciones sobre el TPSR ha sido tradicionalmente olvidada (Hellison y Walsh, 2002); aunque recientemente se ha incorporado con bastante auge, empleándose diferentes instrumentos que permiten conocer en qué grado han aplicado los profesores los elementos del TPSR (Gordon, 2007; Hayden, 2010; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín y Wright, 2011b; Wright y Craig, 2011; Wright, 2011 y 2012).

Analizar la fidelidad de la implementación, permite entender e interpretar los resultados sobre la puesta en práctica del programa, así como los efectos generados sobre los alumnos (Petitpas y cols., 2005). Para evaluar la fidelidad de la implementación es necesario comparar la intervención realizada con un marco previamente definido (Cummins, Goddard, Formica, Cohen y Harding, 2003).

Las variables empleadas en el presente estudio, que ofrecen información relativa al proceso de aplicación del programa diseñado, es decir, sobre la fidelidad de la implementación, son:

- Estrategias metodológicas generales.
- Estrategias metodológicas específicas.
- Pilares metodológicos.

#### 5.4.1. Estrategias metodológicas generales

Los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos empleados, muestran una alta calidad en la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas durante toda la intervención, basada en una excelente consistencia temporal y en una adecuada aplicabilidad temporal.

Atendiendo a la aplicación de las nueve estrategias generales a lo largo del programa, se puede afirmar que se ha contrastado una alta consistencia temporal. La observación de excepción realizada por los docentes (plasmada a través del diario del profesor), señala que tres estrategias se han implementado en todas las sesiones convencionales (*ser un ejemplo de respeto, fijar expectativas y fomentar la interacción social*), cinco se han utilizado en cuatro de cada cinco sesiones convencionales (*dar oportunidades de éxito, asignar tareas, conceder la capacidad de elección y voz, potenciar el rol en la evaluación y transferir el aprendizaje*) y una se ha empleado en dos de cada tres sesiones convencionales (*liderar*). Esta misma tendencia se manifiesta en las sesiones de un día o más con pernocta, dirigidas por varios profesores. En las cinco sesiones de este tipo, se han implementado todas las estrategias metodológicas generales. Estos datos coinciden con los obtenidos en el apartado uno del TARE y con la observación del investigador principal (reflejada en el diario del observador), reafirmando la consistencia temporal en la puesta en práctica de las estrategias metodológicas generales, por los tres profesores del grupo experimental.

La diferencia expresada por los docentes, respecto a la mayor o menor consistencia temporal de cada una de las estrategias generales, se puede deber al distinto grado de similitud de estas con la intervención docente previa que realizaba el profesorado y a las dificultades encontradas para su puesta en práctica dentro del ciclo formativo de CAFD, como también señala Pascual y cols. (2011b) en su investigación sobre la implementación del TPSR.

Otro dato de interés, en relación a la calidad de la implementación, es el tiempo que se ha aplicado cada estrategia metodológica general en cada sesión (obtenida a través del apartado uno del TARE) o, como se ha expresado al inicio de este apartado, la aplicabilidad temporal. El tiempo por sesión durante el que se ha empleado cada una de las estrategias generales, ha sido superior a un cuarto de la duración total de cada sesión, de media para los tres profesores y durante toda la intervención (excepto en el momento inicial para las estrategias *liderar* y *potenciar el rol en la evaluación*,

siendo en ambos casos superior a una octava parte de la sesión); llegando en la mayoría de estrategias a ser aplicadas durante más de la mitad de la duración total de las sesiones.

La tendencia a lo largo del tiempo, muestra un aumento significativo en cinco de las estrategias generales, respecto al tiempo empleado por sesión. Estas estrategias son: *ser un ejemplo de respeto, liderar, conceder la capacidad de elección y voz, potenciar el rol en la evaluación y transferir el aprendizaje*. Además, dos de las cuatro estrategias generales restantes han estado próximas al incremento significativo señalado (*dar oportunidades de éxito y asignar tareas*) y las otras dos han mostrado una adecuada aplicación (*fijar expectativas y fomentar la interacción social*).

A tenor de los resultados expuestos sobre la consistencia temporal y la aplicabilidad temporal, se puede afirmar que la fidelidad de la implementación respecto a las estrategias metodológicas generales ha sido alta y que ha experimentado una evolución positiva conforme ha ido avanzando la puesta en práctica del programa. Esta progresiva mejora en la implementación, puede deberse a la falta de experiencia previa del profesorado (del grupo experimental) con el TPSR y a las dificultades mencionadas por los docentes para aplicar y adaptar el programa al ciclo formativo de CAFD (ver apartado 5.3.2., de este mismo capítulo). Ambas dificultades se han encontrado también en otras investigaciones que han analizado la implementación del TPSR (Wright y Burton, 2008; Pascual y cols., 2011b).

#### **5.4.2. Estrategias metodológicas específicas**

En relación a la fidelidad de la implementación para las estrategias metodológicas específicas, los datos conseguidos indican una alta calidad en su puesta en práctica, atendiendo a la coherencia con los objetivos de la sesión y a la aplicabilidad graduable.

Respecto a la coherencia con los objetivos de la sesión, la observación realizada por los docentes refleja que durante toda la intervención, los profesores han aplicado predominantemente las estrategias metodológicas específicas relacionadas con los niveles de responsabilidad y objetivos que se perseguían en cada sesión. Esta relación entre nivel de responsabilidad, objetivo y estrategia específica, ha hecho que a lo largo de todas las sesiones convencionales que han formado parte de la intervención, los profesores hayan implementado al menos una vez cada una de las estrategias específicas descritas en el programa (excepto la estrategia del nivel 5: propiciar la transferencia en otros contextos, puesto que solamente se ha trabajado en una sesión convencional del profesor 1). Esta misma tendencia se aprecia en las sesiones de un día o más con pernocta, dirigidas por varios profesores, puesto que en las cinco sesiones de este tipo, se han implementado, al menos en una ocasión, todas las estrategias metodoló-

gicas específicas. Los resultados encontrados coinciden con la observación efectuada por el investigador principal, aportando credibilidad y consistencia en relación a la calidad de la implementación.

En cuanto a la aplicabilidad graduable, ésta hace alusión a la adecuada distribución temporal seguida por el profesorado, en la puesta en práctica de las estrategias metodológicas específicas durante la intervención. Tanto el diario de campo del observador como el diario del profesor (especialmente éste último), revelan una progresión en la aplicación de las estrategias específicas, que está en consonancia con el tratamiento progresivo de los diferentes niveles de responsabilidad. En este sentido, se observa que al inicio de la intervención se han utilizado predominantemente estrategias específicas del nivel 1 y 2; a mitad de la implementación se ha incidido más en las estrategias específicas del nivel 2, 3 y 4; y al final del programa se implementan las estrategias específicas del nivel 3, 4 y 5. Esta progresión, conjuntamente con el tiempo establecido para la implementación del programa, ha provocado que las estrategias específicas más empleadas hayan sido las que integran el nivel 2, 3 y 4; y dentro de éstas, destacan la de *nivel 2: fomentar el esfuerzo*, la de *nivel 3: dar oportunidades de trabajo autónomo* y la de *nivel 4: impulsar acciones de cooperación*.

La distribución temporal heterogénea de las estrategias específicas llevada a cabo, está relacionada con la dificultad detectada por los participantes (analizada en el apartado 5.3. de este capítulo), sobre la falta de tiempo detectada para desarrollar todos los niveles de responsabilidad, especialmente el nivel 5 de transferencia.

### 5.4.3. Pilares metodológicos

Los datos encontrados mediante los distintos instrumentos de evaluación, reflejan una alta calidad en la puesta en práctica de los pilares metodológicos durante toda la intervención, por los docentes que han implementado el programa, basada en una excelente consistencia temporal y en una adecuada aplicabilidad temporal.

Atendiendo a la consistencia temporal, los profesores (a través del diario del profesor) han señalado que los cuatro pilares metodológicos se han implementado en al menos cuatro de cada cinco sesiones convencionales llevadas a cabo, excepto el pilar de *integración*, que se ha aplicado siempre. En cuanto a las sesiones de un día o más con pernocta (dirigidas por varios profesores), en todas se han implementado los cuatro pilares metodológicos. Estos datos coinciden con los obtenidos en el apartado dos del TARE y con la observación del investigador principal (reflejada en el diario del observador), aportando credibilidad a la consistencia temporal planteada, sobre la puesta en práctica de los pilares metodológicos en el presente estudio.

En relación a la aplicabilidad temporal de los pilares metodológicos, los datos obtenidos (a través del apartado dos del TARE) indican que han sido aplicados, de media por los tres profesores, de forma ocasional y frecuente durante toda la intervención; llegando, al final de la implementación, a ser aplicados todos los pilares frecuentemente e incluso siempre. En consonancia con esta afirmación, se observa un incremento positivo en la puesta en práctica de los pilares metodológicos a lo largo de la implementación del programa, alcanzando los mejores valores al final de la intervención.

A los indicadores ya presentados que señalan una adecuada calidad en la implementación de los pilares metodológicos, hay que sumar la percepción de los alumnos sobre la presencia de éstos durante la intervención. El alumnado ha percibido la puesta en práctica por parte de los profesores, tanto del pilar de integración, como el de transferencia, empoderamiento (sic) y relación profesor-alumno; aportando credibilidad y consistencia a los datos encontrados por los docentes, los observadores externos y el investigador principal.

El análisis de la fidelidad de la implementación de los pilares metodológicos, revela una alta calidad en la aplicación de los mismos por los docentes y una evolución positiva a lo largo del programa. Este resultado coincide con la fidelidad de la implementación de las estrategias metodológicas generales; ante esta similitud, la progresiva mejora en la integración de los pilares en las sesiones del programa, puede deberse a la falta de experiencia previa del profesorado (del grupo experimental) con el TPSR y a las dificultades mencionadas por los docentes para aplicar y adaptar el programa al ciclo formativo de CAFD (ver apartado 5.3.2., de este mismo capítulo). Como se ha mencionado anteriormente, ambas dificultades se han encontrado también en otras investigaciones que han analizado la implementación del TPSR (Wright y Burton, 2008; Pascual y cols., 2011b).

#### **5.4.4. Sumario**

La evaluación y el análisis de la fidelidad de la implementación se está incorporando con bastante auge en las investigaciones sobre el TPSR, puesto que conocer en qué grado han aplicado los profesores los elementos del TPSR, permite establecer una relación más estrecha entre el programa y los efectos producidos sobre los participantes (Gordon, 2007; Hayden, 2010; Pascual y cols., 2011b; Wright y Craig, 2011; Wright, 2011 y 2012).

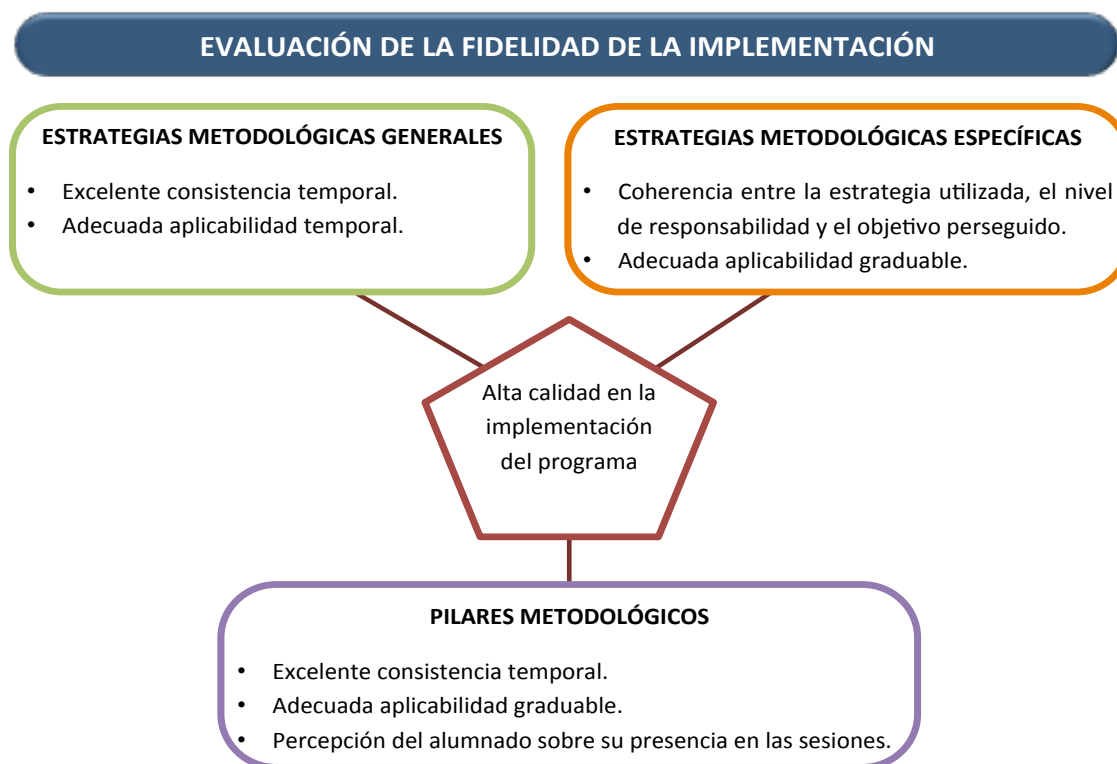
En el presente estudio, se ha realizado un análisis sistemático de la fidelidad de la implementación a través de la opinión del profesorado, del alumnado, de observa-

dores externos y del investigador principal (como observador no participante), que permite entender e interpretar los resultados sobre la puesta en práctica del programa, así como los efectos generados sobre los alumnos (Gregory, 2000; Petitpas y cols., 2005; Llopis-Goig y cols., 2011).

El análisis de la fidelidad de la implementación, desvela una alta calidad en la puesta en práctica, por parte del profesorado, de las estrategias metodológicas generales, las estrategias metodológicas específicas y de los pilares metodológicos, a lo largo de la intervención. Además, la implementación del programa ha ido mejorando conforme ha avanzado la intervención, reflejando una evolución positiva en la integración de las estrategias metodológicas generales y de los pilares metodológicos.

La mayor calidad de la implementación constatada al final de la intervención, se puede deber a varias dificultades mencionadas por los docentes con anterioridad (ver apartado 5.3.2., de este mismo capítulo): la falta de experiencia previa del profesorado en la aplicación del TPSR y la adaptación del programa al ciclo formativo de CAFD.

Las variables determinadas para evaluar la fidelidad de la implementación y el análisis de las mismas, se resumen en la Figura 5.5.



**Figura 5.5.** Evaluación de las variables relativas a la fidelidad de la implementación.

## 5.5. DISCUSIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

La evaluación integral de la intervención permite conocer la relación entre el proceso que se ha llevado a cabo y los resultados conseguidos (Petitpas y cols., 2005), con la finalidad de contrastar y validar programas, metodologías, estrategias de intervención, etc., que aporten herramientas a los profesionales que les permitan aplicar de forma correcta, programas exitosos de desarrollo positivo a través de la actividad física (Parker y Steihl, 2005).

Siguiendo las recomendaciones de Petitpas y cols. (2005), el primer dato que debemos conocer en la evaluación del proceso es cómo se ha implementado el programa. En el presente estudio se han descrito detalladamente los elementos que han compuesto el programa de intervención (ver apartado 3.5., del capítulo 3), que posteriormente han servido de marco de referencia para evaluar la fidelidad de la implementación. Este análisis sistemático sobre la puesta en práctica del programa por el profesorado (del grupo experimental), aporta validez interna y externa al estudio (Sánchez, Steckler, Niriati, Hallfors, Cho y Brodish, 2007), puesto que es una pieza clave para poder establecer relaciones fiables entre el programa de intervención y los resultados generados (validez interna) y posibilita volver a ponerlo en práctica en otros contextos (validez externa) (Durlack, 1998).

La evaluación sistemática realizada sobre la fidelidad de la implementación en la investigación en curso, ha puesto de manifiesto que el programa se ha aplicado con una alta calidad por parte del profesorado. Desde este punto de partida, es posible establecer relaciones entre el programa de intervención y los resultados sobre los alumnos (Petitpas y cols., 2005).

Además, diversos estudios han contrastado que la calidad de la implementación influye en la calidad de los resultados del programa (Petitpas y cols., 2005); por lo que una adecuada puesta en práctica del programa está relacionada con una mejora en los resultados generados sobre el alumnado (Durlak, 1998; Dusenbury, Brannigan, Falco y Hanse, 2003; Pascual y cols., 2011b).

Los resultados encontrados en el presente estudio están en consonancia con la relación citada, al haberse producido una excelente implementación del programa por los profesores del grupo experimental, a la vez que un notable desarrollo personal y social de los alumnos de dicho grupo.

Respecto a los efectos del programa de responsabilidad sobre el alumnado, en la investigación en curso se han evaluado mediante el diseño cuasi-experimental (metodología cuantitativa) y el estudio de casos (metodología cualitativa), lo que ha permitido realizar un análisis complementario entre ambas puntos de vista, mediante la triangulación metodológica (Sánchez, 2003).



Los resultados obtenidos a través del diseño cuasi-experimental sobre la responsabilidad personal y social, autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima de aula, muestran una relación positiva entre el programa de responsabilidad aplicado y los efectos producidos sobre los alumnos del grupo experimental. Si comparamos éstos con los alcanzados por los alumnos del grupo control, se puede observar una evolución diferente, reflejando que, en general, el alumnado del grupo experimental ha mejorado en mayor medida en las distintas variables evaluadas.

Estos resultados coinciden con los descubiertos mediante el estudio de casos, en el que se ha analizado la percepción del alumnado y profesorado del grupo experimental sobre los efectos y aprendizajes adquiridos gracias al programa; indicando una evolución positiva a lo largo de la intervención, que engloba tanto al desarrollo personal y social, como la cualificación profesional. Este cambio percibido, hace alusión al aprendizaje de una serie de competencias personales y sociales, que le ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009); así como a la adquisición de una serie de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales, es decir, aprendizajes que forman parte de los contenidos técnicos del ciclo formativo de CAFD y que le ayudarán al desempeño de su labor profesional.

El estudio de casos también se ha utilizado en el presente estudio para conocer y evaluar la percepción de los alumnos y profesores del grupo experimental sobre el programa. En este sentido, la percepción global de los profesores y alumnos sobre el programa es que les ha parecido muy adecuado a las características y objetivos del ciclo formativo de CAFD, a las necesidades del alumnado, así como al contenido que utiliza, es decir, a las actividades físicas en el medio natural.

Una variable que actúa como catalizador sobre los efectos y aprendizajes del programa en el alumnado es el clima de aula. La revisión realizada por Pérez (2007), muestra que un amplio número de investigaciones han demostrado que el clima de aula tiene una gran importancia a nivel educativo, puesto que la conducta del alumno varía en función de su percepción del clima social. Respecto a los programas de desarrollo positivo, el análisis de aquellos que han tenido un mayor éxito también indica que el clima de aula es un factor esencial a cuidar y desarrollar, con un gran peso sobre los aprendizajes de los alumnos (Roth y Brooks-Gunn, 2003; Pertegal y cols., 2010; Pettipas y cols., 2005).

En distintas investigaciones sobre el TPSR, se ha comprobado que el programa ha contribuido a establecer y mantener un clima de aula positivo (DeBusk y Hellison, 1989; Cutforth y Puckett, 1999; Schilling, 2001; Hellison y Wright, 2003; Newton y cols., 2006; Walsh, 2007; Wright y Burton, 2008; Lee y Martinek, 2009; Hayden, 2010). En concreto, cuando se aplican correctamente las estrategias metodológicas, se incentiva la creación de un clima de clase seguro y respetuoso (ambiente positivo) y se pro-

picia que los alumnos asuman responsabilidades (Kahne y cols., 2001; Hellison y Walsh, 2002; Walsh y cols., 2010).

Los resultados alcanzados sobre el clima de aula en el presente estudio, coinciden con los citados al haberse constatado el establecimiento de un clima de aula positivo en el grupo experimental a lo largo de la intervención, a la vez que una mejora en el desarrollo personal y social del alumnado de dicho grupo.

En la Figura 5.6., se representa las relaciones citadas entre las diferentes variables evaluadas y los resultados encontrados.



**Figura 5.6.** Evaluación integral de la intervención.



## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES**



## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

El sexto capítulo tiene la finalidad de responder a los objetivos planteados en el presente estudio, atendiendo al análisis de los resultados obtenidos y a la discusión realizada.

### 6.1. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones alcanzadas, que dan respuesta a los interrogantes relacionados con los objetivos específicos (derivados de los objetivos generales del estudio):

**a) ¿Qué cambios se han producido en relación a la responsabilidad personal y social, en el grupo experimental y el grupo control?**

El alumnado de grupo experimental ha mejorado, significativamente, su grado de responsabilidad personal y social, presentando claras diferencias con respecto al grupo control (que no muestra ningún cambio), así como en relación a sus valores iniciales, por lo que se puede afirmar que la implementación del programa ha tenido efectos netamente positivos.

**b) ¿Qué variaciones se han generado respecto a la autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima social de aula, en el grupo experimental y el grupo control?**

La autonomía del alumnado ha disminuido, a lo largo del tiempo, en ambos grupos. El descenso es significativo en el desarrollo de la autonomía funcional, no ocurriendo así en la autonomía actitudinal y emocional. En este caso parece que el programa implementado no ha tenido repercusión.

Las habilidades sociales han mejorado, a lo largo del tiempo, en el alumnado del grupo experimental y han empeorado entre los del grupo control. Esta tendencia opuesta no se muestra significativa en ninguno de los casos, siendo difícil discernir sobre la incidencia del programa.

Conjuntamente con las habilidades sociales, se han evaluado otra serie de factores que permiten conocer el grado de adecuación de la conducta social, como la agresividad/conducta antisocial, engreimiento/arrogancia y soledad/ansiedad social.

- La evolución de la agresividad/conducta antisocial, ha sido significativamente negativa en ambos grupos, aunque el aumento del grupo experimental ha sido menor que el alcanzado por el grupo control, pudiendo entenderse que la im-

plementación del programa contiene la evolución natural de este factor. Se ha detectado una diferencia significativa en función del sexo, en ambos grupos, mostrando las mujeres una menor agresividad/conducta antisocial que los hombres, tal y como señala también el estudio de Méndez y cols. (2002).

- En cuanto al engreimiento/arrogancia, se ha observado un aumento no significativo en ambos grupos, aunque ha sido, igualmente, menor en el grupo experimental. También se han contrastado diferencias significativas en cuanto al género, mostrando los varones un mayor grado de engreimiento/arrogancia, en consonancia con los resultados del estudio de Méndez y cols. (2002).
- El factor soledad/ansiedad social, no arroja diferencias significativas en ninguno de los grupos, ni respecto al sexo; aunque sí que se observan distintas tendencias: mientras que el grupo control ha empeorado, el grupo experimental, tras la intervención, ha adquirido puntuaciones más bajas, lo que podría interpretarse como consecuencia positiva del programa.

El conjunto de estos resultados (habilidades sociales, agresividad/conducta antisocial, engreimiento/arrogancia y soledad/ansiedad social), indican que el grupo experimental ha mejorado significativamente la adecuación de la conducta social tras la intervención, mientras que el grupo control ha mostrado una tendencia negativa, sin llegar a ser significativa. Esta evolución refleja la progresión positiva y significativa del grupo experimental, tras aplicar el programa de intervención, respecto al grupo control. Además se ha obtenido una diferencia significativa en función del género, al mostrar, las mujeres de ambos grupos, una mayor adecuación de la conducta social; siendo una tendencia en sintonía con los resultados encontrados por Méndez y cols. (2002).

Los cuatro factores de la empatía (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal), muestran diferencias significativas en relación al género, siendo mayor la disposición empática de las mujeres de ambos grupos; coincidiendo con los estudios de Singh-Manoux (2000), Mestre y cols. (2002 y 2004) y Garaigordobil y García (2006). Resaltar también, que las mujeres del grupo experimental han mejorado todos los factores de la empatía, no ocurriendo así entre las del grupo control.

El grupo experimental ha mejorado significativamente la toma de perspectiva, tanto en el tiempo, como en comparación con el grupo control (también con incremento significativo). Respecto a la preocupación empática se observan cambios significativos, en el tiempo y entre grupos, siendo positivos en el grupo experimental y negativos en el control. Ambos factores son los componentes más importantes de la empatía y conjuntamente son responsables de la respuesta empática (Davis, 1983; Mestre y cols., 2004), que se ha mejorado significativamente en los alumnos del grupo experi-

mental, tras la implementación del programa. La fantasía y el malestar personal han revelado una evolución similar, sin diferencias significativas entre grupos, ni por tiempos; no obstante, si atendemos exclusivamente al desarrollo del grupo experimental, se puede observar una tendencia al incremento de ambos factores tras la implementación del programa.

La conducta prosocial de las mujeres, de ambos grupos, es significativamente mejor que la de los hombres, en consonancia con los resultados de Calvo y cols. (2001), Pakaslahti y cols. (2002) y Sánchez-Queija y cols. (2006). Ambos grupos han crecido en el tiempo, significativa y positivamente, en su conducta prosocial; aunque la progresión del grupo experimental ha sido mayor, tras la implementación del programa, marcando diferencias significativas en relación al otro grupo.

El factor relación, interés y comunicación (del clima social de aula) ha mejorado significativamente con el tiempo en ambos grupos, aunque el incremento protagonizado por el grupo experimental, después de la aplicación del programa, arroja diferencias significativas con el grupo control. El factor de cohesión y satisfacción de grupo ha evolucionado positiva y significativamente entre el alumnado del grupo experimental, tanto con el paso del tiempo, con la implementación del programa, como en relación al grupo control (que ha empeorado de forma no significativa).

**c) ¿Cuál ha sido la percepción del alumnado, sobre el grado de adquisición de los objetivos didácticos de responsabilidad personal y social definidos en el programa (grupo experimental)?**

La percepción del alumnado, del grupo experimental, en relación a los aprendizajes adquiridos gracias al programa, pone de manifiesto una evolución positiva a lo largo de la intervención, que engloba tanto al desarrollo personal y social, como la cualificación profesional. Este cambio percibido, se puede expresar como el aprendizaje de una serie de competencias personales y sociales, que le ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí y cols., 2009); así como la adquisición de una serie de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales, es decir, aprendizajes que forman parte de los contenidos técnicos del ciclo formativo de CAFD y que le ayudarán al desempeño de su labor profesional.

**d) ¿Cuál ha sido la percepción del profesorado, respecto al grado de adquisición de los objetivos didácticos de responsabilidad personal y social definidos en el programa, de los alumnos (grupo experimental)?**

La percepción del profesorado, es coherente con la percepción del alumnado, al coincidir en señalar un notable grado de consecución de los objetivos didácticos del programa y, por ende, de los objetivos de la investigación relacionados con los apren-



dizajes del alumnado. Los docentes han señalado que el programa ha favorecido la adquisición de una serie de capacidades y habilidades personales y sociales, a la vez que ha contribuido en el desarrollo profesional del alumnado, mejorando la adquisición de habilidades técnicas y consiguiendo que sean más conscientes de las características y funciones de un guía.

**e) ¿Qué percepción han tenido los participantes, alumnos y profesores, sobre el programa de responsabilidad (grupo experimental)?**

La percepción global de los profesores y alumnos, sobre el programa, es que les ha parecido muy adecuado a las características y objetivos del ciclo formativo de CAFD, a las necesidades del alumnado, así como al contenido que utiliza, es decir, a las actividades físicas en el medio natural. Los docentes han resaltado la importancia de haber aplicado el programa en el contexto de las AFMN, entendiendo que ha sido un vehículo que ha contribuido al desarrollo de la responsabilidad personal y social.

El análisis de la percepción de los participantes, ha dado lugar a sacar a la luz los aspectos positivos del programa (fortalezas), entre las que encontramos la formación inicial y continua, la estructura del programa en niveles de responsabilidad y su concreción en objetivos didácticos, las estrategias metodológicas, la estructura de la sesión o la implementación por varios docentes entre otras. Y también se han detectado distintos aspectos a mejorar del programa (dificultades), como la falta de experiencia previa del profesorado en el TPSR, la limitación temporal de la intervención o una serie de dificultades intrínsecas a las AFMN (alto grado de incertidumbre, dificultad de las actividades y percepción del riesgo).

**f) ¿Cuál ha sido el grado de fidelidad de la implementación del programa (grupo experimental)?**

Los profesores han implementado de forma fiel, durante toda la intervención, los componentes fundamentales descritos en el programa, en concreto, las estrategias metodológicas generales, las estrategias metodológicas específicas y los pilares metodológicos; mostrando una alta calidad en la fidelidad de la implementación. Además, la aplicación del programa ha ido mejorando conforme ha avanzado la intervención, reflejando una evolución positiva en la integración de las estrategias metodológicas generales y de los pilares metodológicos. En este sentido, la menor calidad de la implementación se ha constatado al inicio de la intervención; se puede deber a varias dificultades mencionadas por los docentes, como son la falta de experiencia previa del profesorado en la aplicación del TPSR y la adaptación del programa al ciclo formativo de CAFD.

## 6.2. Conclusions

Here are the conclusions reached, which respond to the questions related to the specific objectives (derived from the general objectives of the study).

**a) What changes occurred in relation to the personal and social responsibility, in the experimental group and in the control group?**

The students belonging to the experimental group significantly improved their degree of personal and social responsibility. They present clear differences respect to the control group (which remained unchanged) as well as to their initial values; so it can be stated that the implementation of the program clearly had positive effects.

**b) What changes were generated regarding the autonomy, social skills, empathy, prosocial behavior and classroom social climate in the experimental group and the control group?**

The autonomy of students decreased over time in both groups. That decrease is significant at the level of the “development of functional autonomy”, but not in the “attitudinal and emotional autonomy”. In this case it seems the implemented program had no impact at all.

Social skills improved over time in the experimental group and worsened within the control group. These two opposite trends show no significant improvement despite the program of intervention.

In addition to social skills, other factors were evaluated to determine the degree of adequacy of social behavior. These are the “aggressive/antisocial behavior”, “conceit/arrogance” and “loneliness/social anxiety”:

- The evolution of the “aggressiveness/antisocial behavior” strand was significantly negative in both groups, although the increase in the experimental group was lower than in the control group. It can be said that the implementation of the program includes the natural evolution of this factor. It was detected a significant difference by gender in both groups. Actually, women show less aggressive/antisocial behavior than men, as the study of Mendez et al. (2002) stated some years ago.
- Regarding to the variable “conceit/arrogance” there was a non-significant increase in both groups and that increase was lower in the experimental group. Significant differences were also compared in terms of gender. Males show a higher degree of “conceit/arrogance”, also in line with the results of the study of Mendez et al. (2002).

- The “loneliness/social anxiety” factor did not show significant differences among the groups or in relation to gender. Nevertheless, different trends can be observed: after the intervention the control group worsened, but the experimental group got lower scores. This may be interpreted as a positive consequence of the program.

All these results (“social skills”, “aggressiveness/antisocial behavior”, “conceit/arrogance” and “loneliness/social anxiety”) showed that the experimental group improved significantly the adequacy of social behavior after the intervention, while the control group showed a negative trend (despite this bad result the negative trend identified in the case of the control group was not significant).

These results reflect the positive and significant progression of the experimental group with respect to the control group after the intervention program. These results also show a significant difference depending on the gender. In general the women of both groups showed a better adaptation to social behavior. This trend coincides with the results found by Mendez et al. (2002).

The four factors of empathy (“perspective taking”, “fantasy”, “empathic concern” and “personal distress”) showed significant differences in relation to gender. In this case, the “empathic disposition” of women in both groups had better scores than male participants, in line with the studies of Singh-Manoux (2000), Mestre et al. (2002 and 2004) and Garaigordobil and Garcia (2006). It must be stressed that experimental group’s women improved all the factors of “empathy”. This is not the case of the women from the control group.

The experimental group improved significantly the “perspective taking” – over time and in comparison with the control group (also with a significant increase). For what respects the “empathic concern” significant changes over time were observed between groups. These changes were positive in the experimental group and negative in the control group.

Both factors are the most important components of empathy. These are responsible for the “empathic response” (Davis, 1983; Mestre et al., 2004) and improved significantly in the experimental group after the implementation of the program. “Fantasy and personal distress” showed a similar trend with no significant differences between groups or over time. However, if one takes into account the development of the experimental group, it can be observed an increasing trend of both factors after the implementation of the program.

The “prosocial behavior” of women in both groups is significantly better than men, in line with the results of Calvo et al. (2001), Pakaslahti et al. (2002) and Sánchez-Queija et al. (2006). Both groups improved over time, significantly and positively in

“prosocial behavior”. However, the progression of the experimental group was stronger after the implementation of the program, marking significant differences in relation to the other group.

The “relationship, interest and communication” factor (that is the classroom social climate) improved significantly over time in both groups, although the increase started by the experimental group after the implementation of the program showed significant differences with the control group.

The “cohesive and group satisfaction” factor evolved positively and significantly among students in the experimental group – both over time – with the implementation of the program and also in relation to the control group (which worsened non-significantly).

**c) What was the perception of students at the level of acquisition of the didactic objectives for personal and social responsibility defined in the program (experimental group)?**

The study of the perception of students in the experimental group in relation to the contents acquired through the program showed a positive trend over the intervention which includes both the personal and social development as professional qualification.

This perceived change can be expressed as the learning of a series of personal and social skills that will help them to adapt successfully to the challenges of life (Escartí et al., 2009). It also involved the acquisition of a number of contents related with professional skills – that is learning as part of the technical content of their educational curriculum (CAFD). This will help the students in the development of their professional work.

**d) What was the perception of teachers, regarding the degree of acquisition of the educational objectives for personal and social responsibility defined in the program of the students (experimental group)?**

The perception of teachers is in line with the perception of students. Both agree with the remarkable degree of achieving of the educational aims of the program and therefore the objectives of the research related to the students' learning.

The teachers noted that the program resulted in the acquisition of a range of personal and social skills. At the same time it contributed to the professional development of students and improved the acquisition of technical skills. It also made them more conscious of the features and functions of a guide.

**e) What perception had the participants, students and teachers on the responsibility program (experimental group)?**

The overall perception of teachers and students on the program was that it seemed well suited respect to the characteristics and objectives of their curriculum, to the needs of students, and to the contents that the program uses – e.g. physical activity in the natural environment. Teachers emphasized the importance of the implementation of the program in the context of outdoor activities, highlighting that it was a vehicle that contributed to the development of personal and social responsibility.

The analysis of the perception of the participants brought to light the positive aspects of the program (strengths); those were the initial and lifelong learning, the program structure in levels of responsibility and its concreteness in teaching objectives, methodological strategies, the structure of the session and the implementation of several teachers.

It also detected different areas for the improvement of the program (difficulties), such as the lack of previous experience of teachers in the TPSR, the limited duration of the intervention or the intrinsic difficulties related to outdoor activities (high degree of uncertainty, difficulty of activities and risk perception).

**f) What was the degree of fidelity of the program implementation (experimental group)?**

Teachers implemented faithfully, throughout the intervention, the core components described in the program that is the general methodological strategies, specific methodological strategies and methodological pillars, showing a high quality of implementation fidelity.

Moreover, the implementation of the program was improving as the intervention progressed, reflecting positive developments in the integration of general methodological strategies and methodological themes.

In this sense, the highest quality of the implementation found at the end of the intervention may be due to several initial difficulties mentioned by teachers, such as the lack of previous experience of teachers in implementing the TPSR and the adaptation of formative curriculum of CAFD.

## **CAPÍTULO 7: REFLEXIÓN Y PERSPECTIVAS FUTURAS**



## CAPÍTULO 7: REFLEXIÓN Y PERSPECTIVAS FUTURAS

El séptimo capítulo, denominado reflexión y perspectivas futuras, tiene el objetivo de presentar una reflexión sobre el estudio, así como exponer las futuras líneas de investigación.

### 7.1. REFLEXIÓN DEL ESTUDIO

A partir de las experiencias vividas en las distintas fases que han integrado el presente estudio, se ha realizado una reflexión del mismo que ha dado lugar a dos dimensiones: por un lado, las fortalezas descubiertas y, por otro, las limitaciones detectadas.

#### 7.1.1. Fortalezas del estudio

El análisis de la investigación ha puesto de manifiesto una serie de fortalezas, que, en parte, coinciden con los valores añadidos del estudio presentados en el capítulo 1, y que están relacionados con el buen funcionamiento detectado y con la consecución de los objetivos generales y específicos establecidos.

El profesorado que ha implementado el programa, ha mostrado una alta implicación con el estudio. La colaboración, interés y esfuerzo prestado ha sido fundamental para llevar a cabo con éxito la investigación. Esta fortaleza, se debe en parte a las propias características de los docentes, al ser profesores comprometidos con la calidad de la enseñanza y al compartir la inquietud de buscar e incorporar innovaciones pedagógicas. Otro factor que ha provocado la integración del profesorado en el estudio, ha sido que desde el inicio se les ha dado la posibilidad de participar y contribuir en el diseño del programa, y sus aportaciones se han tenido en cuenta durante toda la intervención.

La formación inicial y continua llevada a cabo, ha servido de gran ayuda al equipo docente, para conseguir una adecuada implementación del programa. La participación del investigador principal en ambas actividades formativas, a la vez que la asunción del rol de observador externo, ha permitido ofrecer un asesoramiento al profesorado desde el conocimiento directo de cómo se estaba llevando a cabo la puesta en práctica del programa; facilitando la adaptación del programa y su aplicación a lo largo de la intervención.



El trabajo en equipo desarrollado por el profesorado durante toda la intervención, es un elemento que también ha facilitado la implementación del programa. La aplicación del mismo por tres profesores, en tres módulos distintos, interviniendo por parejas (profesor principal y profesor de apoyo), ha dotado de coherencia a la intervención realizada por los docentes en sus respectivos módulos y ha aumentado el número de horas que el alumnado ha estado inmerso bajo la filosofía pedagógica del programa (aproximadamente 15 horas a la semana), lo que ha influido positivamente en los efectos del programa generados sobre el alumnado.

La adecuación del programa al contexto y a las necesidades de los participantes, es otra de las fortalezas del estudio. Para ello, ha sido de vital importancia realizar un diagnóstico previo a la intervención, que permitió recopilar información sobre el grupo objeto de estudio, adaptar el programa a las necesidades concretas de dicho grupo, incorporar la opinión y experiencia de los profesores (del grupo experimental) al programa e integrar al equipo docente en la elaboración del propio programa.

La adaptación del programa al contexto (en concreto a los contenidos del título de CAFD), se ha conseguido también gracias a la incorporación de la pedagogía de la aventura (aplicada a través de las estrategias metodológicas específicas), que ha favorecido el tratamiento pedagógico de las AFMN y ha contribuido a la consecución de la doble finalidad del ciclo formativo de CAFD: educar “en” y “a través” de las AFMN.

El propio contexto en el que se ha desarrollado el programa ha sido una fortaleza del estudio. Las AFMN han facilitado y potenciado el desarrollo personal y social en el alumnado, es decir, ha contribuido a mejorar las capacidades y habilidades sociales relacionadas con la responsabilidad personal y social, que han sido establecidas como objetivos del programa.

La incorporación de una serie de estrategias específicas para la resolución de conflictos, ha beneficiado en gran medida las posibilidades de establecer un clima de aula positivo. Estas estrategias han permitido que los profesores contaran con una herramienta específica para resolver los conflictos que aparecían en clase y abordarlos desde un enfoque didáctico, aprovechando el conflicto como una oportunidad educativa para que los alumnos aprendieran a resolver problemas de forma dialogada y autónoma.

En cuanto a la evaluación de los efectos del programa sobre los alumnos, se ha percibido como una fortaleza la aplicación del diseño cuasi-experimental, al aportar gran validez interna y credibilidad. Además, se ha potenciado el valor de los resultados encontrados, al haber analizado seis variables relativas a los efectos del programa so-

bre el alumnado (responsabilidad personal y social, autonomía, habilidades sociales, empatía, conducta prosocial y clima de aula), a través de seis cuestionarios con aceptables propiedades psicométricas.

Otro elemento positivo, a destacar, ha sido la utilización del estudio de casos para determinar la percepción de los alumnos y profesores (del grupo experimental), sobre los aprendizajes producidos por el programa y la opinión sobre el mismo, así como para evaluar la fidelidad de la implementación. Este enfoque evaluativo sobre el programa, ha permitido adquirir una visión complementaria al análisis realizado desde el diseño cuasi-experimental en relación a los efectos del programa sobre los alumnos, ofreciendo la posibilidad de contrastar los resultados encontrados mediante ambos puntos de vista metodológicos (metodología cuantitativa y metodología cualitativa), lo que contribuye a realizar un análisis con mayor profundidad, consistencia y credibilidad. Además, ha dado la posibilidad de conocer el proceso llevado a cabo y conseguir que los resultados de la intervención sean más útiles y aplicables. Y ha permitido entender e interpretar los resultados sobre la puesta en práctica del programa, así como establecer una relación fiable entre el programa de intervención y los efectos generados sobre los alumnos.

La última fortaleza a destacar, es que el estudio se ha realizado en un entorno natural o ecológico, lo que aporta gran validez externa y transferencia. Así, los resultados que se extraen de este trabajo pueden servir como guía para la elaboración de programas de intervención similares, en distintos contextos educativos (los ámbitos formativos donde se puede generalizar se citan en el capítulo 1).

### **7.1.2. Limitaciones del estudio**

Si es importante identificar las fortalezas del estudio, también es detectar las limitaciones del mismo, que en cierto grado coinciden con las presentadas al inicio de la investigación en el capítulo 1, y que representan las piedras encontradas en el camino.

Los docentes que han puesto en práctica el programa, carecían de experiencia previa sobre el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2003, 2011), lo que ha producido una menor calidad de la implementación al inicio de la intervención, a la vez que ha supuesto un esfuerzo e incertidumbre para los docentes, al no tener referencias previas para saber si lo estaban aplicando correctamente. Esta falta de experiencia previa, también ha provocado que los docentes tuvieran dificultades en diferenciar cuándo se estaba incidiendo más en un nivel de responsabilidad que en

otro, durante una sesión, y que les haya costado poner en práctica, en algunas ocasiones, las normas de convivencia.

En cuanto a la formación inicial, no se ha realizado una evaluación sobre el grado de conocimiento alcanzado por los docentes sobre el programa a implementar. Hubiera sido interesante conocer en qué grado los profesores estaban preparados para comenzar a aplicar el programa y qué aspectos debían de ser reforzados durante la formación continua.

El sesgo del profesor siempre está presente en este tipo de estudios, puesto que la aplicación del programa está impregnada de las creencias personales de los docentes, de sus experiencias vitales, etc.

El contexto utilizado también ha aportado dificultades al estudio, que son intrínsecas a las AFMN, como son: la presencia de un alto grado de incertidumbre, que ha generado cambios en la intervención del programa planificado (cambios climatológicos, accidentes,...), la diversidad de actividades, que ha hecho difícil adaptar el programa al alumnado (motivación por la actividad, nivel de ejecución técnica, experiencia previa,...) y la percepción del riesgo por los alumnos, que condiciona el funcionamiento de las actividades (el riesgo subjetivo percibido por los participantes ante una misma actividad es diferente). Además, estas dificultades han provocado que los alumnos vivencien distintos tipos de experiencias (a través de una misma actividad) y que se produzcan relaciones interpersonales desiguales entre el alumnado y entre los profesores/alumnos (las actividades brindan diferentes oportunidades de relacionarse entre el alumnado y éste con el profesorado).

Una dificultad presente en el estudio, ha sido la adaptación del programa de responsabilidad al curriculum del ciclo formativo de CAFD. A pesar de que se ha conseguido un adecuado grado de armonía, se ha detectado la necesidad de dividir y concretar, aún mas, los objetivos didácticos de responsabilidad y la conveniencia de desarrollar pautas de actuación para que los docentes puedan adaptarse a los cambios provocados por la incertidumbre propia de las AFMN.

El factor temporal ha limitado el desarrollo de los niveles de responsabilidad, especialmente el nivel 5 (transferencia de las capacidades y habilidades aprendidas). La puesta en práctica del programa, durante cinco meses, ha condicionado el grado de adquisición de los objetivos determinados en el programa, así como los efectos generados sobre el alumnado. Para próximas aplicaciones del programa, se podría ampliar la intervención a la totalidad del primer año del ciclo formativo de CAFD e incluso durante el segundo año de prácticas en empresas.

Otra limitación del estudio, se encuentra al no haber evaluado el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el grupo control, que hubiera ayudado a conocer por qué los alumnos del grupo control han alcanzado otro tipo de resultados en relación a la responsabilidad personal y social, empatía,... y qué diferencias han existido entre la intervención realizada por el profesorado del grupo experimental y la del grupo control.

Las fuentes de información sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado (del grupo experimental) tras la implementación del programa, y especialmente sobre la transferencia de éstos a otros contextos, se han limitado a los profesores y alumnos de dicho grupo, pudiéndose ampliar a los padres, a otros profesores que le han impartido otros módulos del ciclo formativo de CAFD, a otros profesores del centro (directora, jefe de estudios, etc.), a los técnicos del picadero y a sus amigos, entre otros.

Posiblemente, la principal dificultad y limitación de este tipo de estudios se encuentra en el entorno natural o ecológico donde se desarrollan (Hastie y Siedentop, 1999). Es un entorno cambiante e impredecible donde interaccionan, de forma continua, docentes y dicentes en un contexto determinado, con gran número de variables de difícil cuantificación y control (características del profesor y de los alumnos, contexto sociocultural, etc.). Por esta razón, el grado de control de ciertas variables (como la personalidad, la situación personal de los alumnos, el efecto de las cámaras sobre el comportamiento de los alumnos, etc.), que pueden influir en el objeto de estudio, se convierte en una tarea complicada.

## **7.2. PERSPECTIVAS FUTURAS**

Tras finalizar el presente estudio, se abren futuras líneas de investigación relacionadas con el programa de responsabilidad personal y social a través de la actividad física en el medio natural.

- Ampliar el tiempo de influencia del programa sobre el alumnado, es un factor que puede influir positivamente en los resultados derivados de la intervención. Se encuentra interesante aplicar el programa de responsabilidad durante un curso académico completo y evaluar los efectos generados sobre el alumnado. Además, se podría integrar, en la implementación del programa, a todos los profesores que imparten docencia en el primer curso del ciclo formativo de CAFD.

- La finalidad del TPSR es que los alumnos pongan en práctica lo aprendido en clase fuera del aula. Sería interesante realizar estudios longitudinales, que evaluaran el grado de consolidación de los aprendizajes después del programa y la transferencia de éstos a otros contextos. De esta forma se podrían conocer y contrastar los efectos del programa a medio y largo plazo.
- El programa diseñado ha mostrado ser adecuado a las características y objetivos del ciclo formativo de CAFD, a las necesidades de los alumnos y al contenido que utiliza, las AFMN. Se podría aplicar el programa a otros ámbitos formativos y contrastar la aplicabilidad del programa, especialmente en el entorno formativo de las AFMN.
- El estudio ha puesto de manifiesto la necesidad de diseñar nuevos instrumentos cuantitativos para evaluar la autonomía. En este sentido, se puede diseñar y validar un cuestionario de autonomía que permita obtener una media válida y fiable para este fin; es decir, que sea sensible a recoger los cambios producidos, en relación a la capacidad de autonomía, en los alumnos que participen en un programa basado en el modelo de responsabilidad de Hellison (2003, 2011).

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En este apartado se exponen las citas bibliográficas consultadas y a las que se hace referencia en los distintos capítulos que forman la tesis doctoral, siguiendo las normas del *American Psychological Association* (APA), 5ª edición.

### A

---

- Anderson, C. S. (1982). The research for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- André, M. H. (2010). *Analyzing the Learning of the Taking Personal and Social Responsibility Model within a New Physical Education Undergraduate Degree Program in El Salvador*. Trabajo fin de master no publicado. Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Anglada, P. (2008). Orígenes de los programas de aventura en la naturaleza con fines educativos. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Eds.). *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5 (2), 87-101.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L. y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 5 (24), 1-7.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. y López, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23 (1), 153-159).
- Ascaso, J., Casterad, J., Generelo, E., Guillén, R., Lapetra, S. y Tires, M. P. (1996). *Actividades en la Naturaleza*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

### B

---

- Behar, J. (1993). Sesgos del observador. En M. T. Anguera (ed.), *Metodología observacional de investigación psicológica* (pp. 27-76). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.



- Blanco, A. (1989). Fiabilidad y generalización de la observación conductual. *Anuario de psicología*, 43 (4), 5-32.
- Blanco, A., Castellano, J. y Hernández, A. (2000). Generalización de las observaciones de la acción del juego en el fútbol. *Psicothema*, 12 (2 supl.), 81-86.
- Bloch, R. y Norman, G. (2011). User manual G String IV, version 6.11. Hamilton, Ontario, Canada: Ralph Bloch and Geoff Norman.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sport camp. *Journal of teaching in physical education*, 20, 155-171.
- Buelga, S., Musuti, G., Vera, A., Avila, E. y Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.

## C

---

- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. *Personalidad, autoconcepto y género. Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Caparra, G. V., y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Cardinet, J., Tourneur, Y. y Alial, L. (1976). The symmetry of generalizability theory: Applications to educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 13 (2), 119-135.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. y Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729.
- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P. y Koller, S. H. (2001). Between -or within- culture variation? Culture group as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Applied Developmental Psychology*, 22, 559-579.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.

- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C. y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15 (4), 631-637.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sport and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7 (4), 203-211.
- Collingwood, T. R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, 49, 67-84.
- Combariza, X. (2005). *Reflexiones sobre la facilitación del aprendizaje experiencial*. Ponencia del III Encuentro Nacional de Educadores Experienciales, celebrado el 1, 2, 3 y 4 de septiembre en Manizales, Caldas, Colombia. Disponible en <http://www.funlibre.org/EE/XCombariza.html>
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(6), 58-63.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos*, 43. Madrid: CIS.
- Consejería de Agricultura y Desarrollo Rural de la Junta de Extremadura (2010). *Propuesta técnica y económica para: "elaboración de un estudio de necesidades formativas transfronterizas concerniente a actividades de ocio y tiempo libre, gastronomía y agroturismo en el área de actuación de los proyectos DEMETER, Tajo Internacional y Tierras del gran lago de Alquevar"* (nº expediente: 1032122CT007). Informe de Actividad consultoría y desarrollo. Extremadura, España.
- Consejo Superior de Deportes y UNICEF (2010). *Guía para la práctica deportiva. Deporte para un mundo mejor*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Unicef.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H. y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.

- Cummings, T. (1998). *Testing the effectiveness of Hellison's personal and social responsibility model: A dropout, repeated grade, and absentee rate comparison*. [Tesis doctoral no publicada]. California State University, Chico.
- Cummins, M., Goddard, C., Formica, S., Cohen, D. y Harding, W. (2003) *Assessing program fidelity and adaptations toolkit*. Newton, M. A.: Health and Human Development Programs, Educational Development Center.
- Curran, P. J., y Wirth, R. J. (2004). Interindividual differences in intraindividual variation: balancing internal and external validity. *Measurement*, 2 (4), 219-247.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139.
- Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71 (2), 39-45.
- Cutforth, N. y Martinek, T. (2000). Cross-age teaching programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 179-196). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cutforth, N. y Puckett, K. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-173.

## D

---

- Damon, W. (1998). *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup>). New York: Wiley.
- Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., y Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. En J. L. Van Raalte y B. W. Brewer (2002). *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed., pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danish, S. J., Nellen, V. C. y Owens, S. S. (1996). Community-based programs for adolescents: Using sport to teach life skills. En J. L. Van Raalte y B. W. Brewer (comps.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-228). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multi-dimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.

- DeBusk, M. y Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of teaching in physical education*, 8, 104-112.
- Decreto 390/1996, de 2 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Título de Formación Profesional de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 112, de 12 de septiembre de 1997.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Devís, J. y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem*, 35, 68-74.
- Dewey, J. (1983). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dowell, I. (2006). *Measuring health. A guide to rating scales and questionnaires* (3<sup>er</sup> ed.). New York: Oxford University Press, Inc.
- Durlack, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 17, 5-18.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. y Hasen, W.B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Educations Research*, 18, 237-256.

---

## E

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
- Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.

- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J. y McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Escartí, A. (2003). Enseñando responsabilidad personal y social a adolescentes de riesgo a través de un programa de actividad física y deporte: Un ámbito de intervención en la psicología del deporte. En S. Márquez (Ed.). *Psicología de la actividad física y el deporte: perspectiva latina*. León: Universidad de León.
- Escartí, A. (2005). El programa de responsabilidad personal y social: aspectos conceptuales y metodológicos. En Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (coord.). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 29-47). Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62 (1-2), 45-52.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. Y Pascual, C. (en prensa). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010a). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010b). Application of Hellison's Teaching Personal Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 667-676.
- Escartí, A., Gutierrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Villar, E., Pons, J., Brustad, R. y Balagué, G. (2004). Intervención psicosocial, deporte y actividad física como herramientas de mejora de la responsabilidad social en un grupo de adolescentes en riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 479-482.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D. y Tarín, S. (2007). *Design, implementation and evaluation of Responsibility Model in Valencia (Spain)*. Comunicación presentada en el I International Conference on Positive Youth Development through Sport and Physical Activity, University of Northern Colorado. Greeley, CO.
- Escrib, J., Miralles, J. M., Martínez, D. y Rivadulla, I. (2007). Intervalos de confianza: por qué usarlos. *Cirugía Española*, 81 (3), 121-125.
- Ewert, A. y Garvey, D. (2007). Philosophy and theory of adventure education. En D. Prouty, J. Panucci y R. Collinson (Eds.). *Adventure education. Theory and applications* (pp.19-32). Champaign, IL: Human Kinetics.

## F

---

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3<sup>er</sup> ed.). London: SAGE.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. Nueva York: Wiley.
- Fleiss J. L., Levin B. y Paik M.C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3<sup>er</sup> ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (1998). Interviewing: The art of science. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical education and sport pedagogy*, 19, 19-40.
- Fullan, M. G. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octoedro.

## G

---

- Galvan, C. (2004). *Investigating the impact of a service-learning course of teacher candidates and underserved youth*. [Tesis doctoral no publicada]. University of Northern Colorado, Greeley, EEUU.

- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: CIDE.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 357-376.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30 (130), 241-271.
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García, J. L. (1996): Evaluación de programas educativos: modelos, técnicas e instrumentos, análisis de datos y elaboración de informes. En Amador, L. y Domínguez J. (1996): *Evaluación y calidad en la enseñanza*. Sevilla: UNED.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 42-43.
- Gibbons, S., Ebbeck, V. y Weiss, M. (1995). Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. y Ewert, A. (2006). *Outdoor education. Methods and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gómez Encinas, V. (2008). Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. *Wanceulen E.F. Digital*, 4, 1-12.
- Gordon, B. A. (2007). *An examination of an implementation of the Responsibility Model in a New Zealand education programme*. [Tesis doctoral no publicada]. Massey University, Massey, Nueva Zelanda.
- Gordon, B. A., Thevenard, L. y Hodis, F. (2011). Teaching personal and social responsibility in New Zealand secondary school physical education. *New Zealand Physical Educator*, 44 (1), 18-20.
- Gregory, A. (2000). Problematizing participation: A critical review of approaches to participation in evaluation theory. *Evaluation*, 8 (1), 29-45.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta pro-social, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23 (1), 13-19.

---

## H

---

Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting test into multiple languages and cultures. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda y C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Hammond-Diedrich, K. C. y Walsh, D. (2006). Empowering youth through a responsibility-based cross-age teacher program: an investigation into impact and possibilities. *The Physical Educator*, 63 (3), 134-142.

Hansen, K. y Parker, M. (2009). Rock climbing: an experience with responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80 (2), 17-24.

Hastie, P. y Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5 (1), 9-30.

Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 29-71.

Hayden, L. A. (2010). *The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team support*. [Tesis doctoral]. University of Boston, Boston, EEUU.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity* (1<sup>st</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2000). Serving underserved youth through physical activity. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3<sup>er</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.



Hellison, D. y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4), 369-381.

Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, T., Parker, M. y Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hernández, A., Díaz, F. y Morales, V. (1990). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (2), 305-318.

Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación "la Caixa".

---

## J

Jiménez, P. (2000). *Modelo para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

Jiménez, P. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.

Jiménez, P. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.

Jiménez, P. y Durán, L. J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts*, 80, 13-19.

---

## K

Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T. y Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth Society*, 32, 421-446.

Kallusky, J. (2000a). In-school programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (p. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.

Kirk, D., Macdonald, D. y O'Sullivan, M. (2006). *The handbook of physical education*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## L

---

- Lee, O. y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: an investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Pedagogy*, 80 (2), 230-240.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R. M. (2007). *The Good Teen: Rescuing adolescents from the myths of the storm and stress years*. New York: The Crown Publishing Group.
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B. y Pickering, M. (2008). Measuring student's perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of teaching in Physical Education*. 27 (2), 167-178.
- Lifka, B. J. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 40-41.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Bervely Hills, CA: Sage.
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M. y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 2011, 23 (3), 445-461.
- López, F. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.

## M

---

- Marín, D. (2011). *Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la educación física: el programa de responsabilidad personal y social*. [Tesis doctoral]. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.

- Marín, D., Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Mejorando la satisfacción personal y laboral de un grupo de docentes de educación física a través del Programa de Responsabilidad Personal y Social*. Comunicación presentada en el I Congreso de Deporte en Edad Escolar. Valencia.
- Martinek, T. y Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. Palgrave MacMillan: Nueva York.
- Martinek, T. y Parker, M. (2000). En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 179-196). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project Effort: teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (6), 59-65.
- Martinek, T., Schilling, T. y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (2), 141-157.
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29-45.
- Masser, L. (1990). Teaching for affective learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, recreation and Dance*, 62 (7), 18-19.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. y Helsel W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mestre, V. M., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 15 (2), 255-260.
- Mestre, V. M., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Metzler, M. (2005) *Instructional models for physical education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Miguel, A. (2001). *Actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia.
- Miller, P. A. y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 324-344.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. (2004). *El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso*. Informe de U.T.E. Antar-Ecoton. Madrid, España.
- Mirón, L., Otero, J. M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15 (44), 239-254.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS) (1ª edición)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Montávez, M. y Zea, M. J. (1998). *Expresión corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-crea y educa.
- Mulaudzi, L. (1995). A program evaluation of an implementation of a responsibility model for inner-city youth. [Tesis doctoral]. University of Illinois, Chicago, EEUU.
- Murillo, F. J. (2004). Cuestionarios y escalas de actitudes. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de formación de profesorado y educación.

## N

---

- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National standards for physical education (2<sup>nd</sup> ed.)*. Reston, VA: Author.
- Newton, M., Watson, D., Kim, M. y Beachman, O. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity settings. *Youth Society*, 37, 348-371.
- Nieto, S. (2003). *What Keeps Teachers going?* Nueva York: Teachers college Press.
- Noom, M. J. (1999). *Adolescent Autonomy: Characteristics and correlates*. Delft, The Netherlands: Eburon.
- Noom, M. J., Deković, M. y Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescent*, 30 (5), 577-595.

## O

---

- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de salud.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, A., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (2), 1-12.
- Olivera, J. (1995). Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: análisis sociocultural. *Apunts*, 41, 5-8.

## P

---

- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. y Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 137-144.
- Panicucci, J. (2007). Cornerstones of adventure education. D. Prouty, J. Panicucci y R. Collinson (Eds.). *Adventure education. Theory and applications* (pp. 33-48). Champaign, IL: human Kinetics.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Parker, M. y Stiehl, J. (2005). Personal and social responsibility. En J. Lund y D. Tannehill (Eds.). *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 131-153). Boston, MA: Jones and Bartlett.
- Parra, A, Oliva, A y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 265-275.
- Parra, M. (2001). *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Granada, Granada, España.
- Parra, M., Caballero, P. y Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En M. E. García (coord.). *Dinámicas y estrategias de re-creación* (pp. 199-260). Barcelona: Graó.

- Parra, M., Domínguez, G. y Caballero, P. (2008). El cuaderno de campo: un recurso para dinamizar senderos desde la educación en valores. *Ágora*, 7-8, 145-158.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, G. y Gutiérrez, M. (2011a). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora*, 13 (3), 341-361.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, G., Gutiérrez, M., Marín, D. y Wright, P. M. (2011b). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: a comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (3), 499-511.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>er</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 1-14.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A., y Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325-334.
- Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M.R. Weiss, *Developmental sport and exercise psychology* (pp. 273-292). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Prada, E. C. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica psicología positiva.com*. Disponible en <http://www.psicologia-positiva.com/revista.htm>
- Prouty, D., Panicucci, J. y Collinson, R. (2007). *Adventure education. Theory and applications*. Champaign, IL: Human Kinetics.

## R

---

- Rappaport, J. (2005). Community psychology is (thank GOD) more than science. *American Journal of Community Psychology*, 35, 231-238.
- Real Decreto 1263/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural. BOE nº 182, de 12 de septiembre de 1997.
- Real Decreto 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y las correspondientes enseñanzas mínimas. BOE nº 39, de 14 de febrero de 1996.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: UOC.
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de antropología experimental*, 10 (8), 89-102.
- Rose, A. y Sánchez, V. (2008). Kurt Hahn: precursor de las actividades en la naturaleza como elemento pedagógico de la pedagogía de la experiencia. En Universidad de Valladolid (Ed.) Actas del VI Congreso Internacional: El aula naturaleza en la educación física escolar, celebrado el 3, 4 y 5 de julio en Palencia (pp. 1-5). Palencia: Universidad de Valladolid.
- Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answer from research and practice. *Applied developmental science*, 7 (2), 94-111.
- Ruiz Llamas, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en Educación Física*. Madrid: CCS.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Duran, J. y Jiménez, P. (2006). El Proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.

## S

- Sáez, J. y Jiménez, F.J. (2005). Análisis de la oferta formativa en actividades en el medio natural. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, [en línea], 10, 83. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd83/mnatural.htm> [Consulta: 2009, 15 de junio].
- Salkind, N. (2000). *Exploring Research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9 (4), 353-370.
- Sánchez, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En A. Medina y S. Castillo, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 253-264). Madrid: Universitas.
- Sánchez, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H. y Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, 22, 95-107.
- Sandford, R. A., Armour, K. M. y Warminghton, P. C. (2006). Reengaging disaffected youth through physical activity programmes. *British educational research journal*, 32, 251-271.
- Santos, M. L. y Martínez, F. (2008). *Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo*. Wanceulen E.F. Digital, 4, 26-53.
- Santos, M. L. y Martínez, F. (2011). Aprendizaje integrado de las actividades en el medio natural desde las competencias en la ESO. *Tándem*, 36, 53-60.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (4), 355-365.
- Schilling, T., Martinek, T. y Carson, S. (2007). Youth leader's perceptions of commitment a responsibility-based physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (1), 48-60.
- Seligman, M. y Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55, 5-14.



- Seligman, M., Lee, A. y Steen, T. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review, Clinical Psychology*. <http://arjournals.annualreviews.org/> [20/10/10]
- Selltiz, C., Wringhstman, L. y Cook, S. (1980). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Rialp.
- Sevillano, M. L. (2003). La investigación en didáctica como fundamento de la acción educativa de calidad. En A. Medina y S. Castillo, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 57-75). Madrid: Universi-tas.
- Sicilia, A., Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D., Hastie, P. y Van der Mats, H. (2004). *Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12 (supl. 1), 93-100.
- Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education and Recreation*, 68, 22-25.
- Stiehl, J. (2000a). The way it is. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 3-16). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stiehl, J. (2000b). Outdoor and adventure programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 67-85). Champaign, IL: Human Kinetics.

## T

---

- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. London: Sage Publications.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. y Silverman, S. (2005). Introduction to research in physical activity. En J. R. Thomas, J. K. Nelson y S. Silverman (eds.) *Research methods in physical activity* (5<sup>th</sup> ed). (pp. 3-23). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Torres, J. (2011). Educar en valores a través del deporte. Estrategias, técnicas y recursos. *Revista andaluza de documentación sobre el deporte*, 2, 1-21.
- Twisk, J. W. (2007). *Applied Longitudinal Data, Analysis for Epidemiology, A Practical Guide* (4<sup>th</sup> ed). Cambridge UK: Cambridge University Press.

## V

---

- Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem*, 26, 52-61.
- Vázquez, G. (2002). El estudio de casos: el diseño de caso único. En G. Vázquez Gómez, J. Sarramona, M. J. Fernández Díaz y E. López López (Eds.), *Formación de profesores en educación secundaria* (pp. 593-604). Madrid: ICE - Universidad Complutense.
- Vizcarra, M. T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. [Tesis doctoral]. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- VVAA (2008). *Programa Delfos. Educación en valores a través de actividades físico-deportivas en jóvenes escolares*. Asturias: CPR Naulón-Caudal y Asociación amigos del deporte.

## W

---

- Walsh, D. (1999). *A comparative analysis of extended day programs for inner city youth*. [Tesis doctoral]. University of Illinois, Chicago, EEUU.
- Walsh, D. S. (2007). Supporting Youth Development Outcomes: An Evaluation of a Responsibility Model-Based Program. *The Physical Educator*, 64 (1), 48-56.
- Walsh, D. S. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: an extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (2), 209-221.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J. y Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (1), 15-28.
- Watson, D. L.; Newton, M. y Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 217-232.
- Weiss, M. R. (2008). "Fields of dreams". Sport as a context for youth development. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 79, 434-449.
- Weiss, M. R. y Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *Research Digest*, 10 (3), 1-8.
- Wright, P. M. (1998). *The impact of a responsibility-based martial arts program on violence prevention*. [Tesis de master no publicada]. University of Illinois, Chicago, EEUU.

- Wright, P. M. (2001). *Teaching holistic physical activity for personal and social development*. [Tesis doctoral no publicada]. University of Illinois, Chicago, EEUU.
- Wright, P. M. (2011). Assessment and evaluation strategies. En D. Hellison (Eds.), *Teaching responsibility through physical activity* (3<sup>er</sup> ed.) (pp. 161-181). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wright, P. M. (2012). Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys labeled “at risk” in partnership with a community-based youth serving program. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14 (1), 94-114.
- Wright, P. M. y Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Wright, P. M. y Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE): instrument development, content validity and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 204-219.
- Wright, P. M. y Kallusky, J. (2010). Intervenciones con jóvenes en situaciones de riesgo. V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física. Barcelona. España.
- Wright, P. M. y Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 241-251.
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S. y Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15 (3), 277-298.
- Wright, P. M., White, K. y Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of teaching in physical educations*, 23, 71-87.

## Z

---

- Zabalza, M. A. (2003). La investigación cualitativa en el estudio de los diarios. En A. Medina y S. Castillo. *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 168-170). Madrid: Universitas.
- Zabalza, M. A. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional (pp. 15-55). Madrid: Narcea.

## **ANEXOS**

## ANEXOS

En este apartado se recopilan distintos documentos que han sido de interés para el estudio, pero que ofrecen una información complementaria.

<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>	
<b>Anexo 1.</b> Consentimiento de los participantes	
<b>Anexo 2.</b> Guión de la entrevista grupal semiestructurada	
<b>Anexo 3.</b> Libro del profesor	
<b>Anexo 4.</b> Cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ)	
<b>Anexo 5.</b> Cuestionario de autonomía para adolescentes.	
<b>Anexo 6.</b> Cuestionario Matson de habilidades sociales para jóvenes (MESSY)	
<b>Anexo 7.</b> Cuestionario del índice de reactividad interpersonal (IRI)	
<b>Anexo 8.</b> Cuestionario de conducta prosocial	
<b>Anexo 9.</b> Cuestionario de clima social de aula	
<b>Anexo 10.</b> Cuestionario de evaluación del aprendizaje para los alumnos	
<b>Anexo 11.</b> Cuestionario de evaluación del aprendizaje para los profesores	
<b>Anexo 12.</b> Diario del profesor	
<b>Anexo 13.</b> Diario de campo	
<b>Anexo 14.</b> Guión de la entrevista dirigida a los profesores, después de la intervención	
<b>Anexo 15.</b> Guión de la entrevista dirigida a los alumnos, después de la intervención	
<b>Anexo 16.</b> Instrumento para la evaluación de programas educativos de responsabilidad	
<b>Anexo 17.</b> Distribución temporal de las sesiones	

## ANEXO 1. CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES

### A los participantes del estudio:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación que lleva el nombre de “Programa de responsabilidad personal y social a través de las actividades físicas en el medio natural, en alumnos de ciclo formativo”, que será desarrollada por Pablo Caballero Blanco, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y que actualmente está realizando su tesis doctoral en el ámbito de la educación en valores a través de la actividad física y el deporte.

El propósito de esta investigación es conocer que aprendizajes se producen tras aplicar un programa diseñado para desarrollar aspectos como el respeto, la autonomía o la capacidad de trabajar en grupo, en alumnos que están estudiando la titulación de Técnicos en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. El programa se aplicará a través de los profesores, durante los módulos profesionales de desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre; conducción de grupos en bicicletas; y conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.

De forma complementaria, se administrarán cuestionarios durante las clases, al inicio y al final de la intervención. Algunos de los alumnos participarán en una entrevista al final de la intervención.

Para cumplir con las exigencias del método científico propias de este tipo de investigaciones, toda la información obtenida en este estudio será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Todos los documentos y grabaciones permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del presente estudio.

Si usted accede a participar en este programa, tenga en cuenta que podrá negarse a contestar alguna de las preguntas formuladas e incluso será libre de abandonarlo en cualquier momento. La decisión de participar o no en esta investigación no afectará de ninguna manera a su calificación en los distintos módulos profesionales. También es importante precisar que no habrá ningún tipo de compensación por su participación en este estudio.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Nombre: \_\_\_\_\_ DNI: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

### **A los padres/tutores de los alumnos participantes en el estudio:**

Su hijo/a ha sido invitado a participar en una investigación que lleva el nombre de “Programa de responsabilidad personal y social a través de las actividades físicas en el medio natural, en alumnos de ciclo formativo”, que será desarrollada por Pablo Caballero Blanco, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y que actualmente está realizando su tesis doctoral en el ámbito de la educación en valores a través de la actividad física y el deporte.

El propósito de esta investigación es conocer que aprendizajes se producen tras aplicar un programa diseñado para desarrollar aspectos como el respeto, la autonomía o la capacidad de trabajar en grupo, en alumnos que están estudiando la titulación de Técnicos en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. El programa se aplicará a través de los profesores, durante los módulos profesionales de desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre; conducción de grupos en bicicletas; y conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.

De forma complementaria, se administrarán cuestionarios durante las clases, al inicio y al final de la intervención. Algunos de los alumnos participarán en una entrevista al final de la intervención.

Para cumplir con las exigencias del método científico propias de este tipo de investigaciones, toda la información obtenida en este estudio será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Todos los documentos y grabaciones permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del presente estudio.

Si usted accede a que su hijo/a participe en esta investigación, tenga en cuenta que su hijo/a podrá negarse a contestar alguna de las preguntas formuladas e incluso será libre de abandonarlo en cualquier momento. La decisión de participar o no en esta investigación no afectará de ninguna manera a la calificación de su hijo/a en los distintos módulos profesionales. También es importante precisar que no habrá ningún tipo de compensación por la participación de su hijo/a en este estudio.

En caso de tener alguna duda, se puede poner en contacto Pablo Caballero Blanco mediante el mail: [pcaballero@upo.es](mailto:pcaballero@upo.es) o en el teléfono xxx-xxx-xxx

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en que su hijo/a participe voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Nombre del padre/tutor: \_\_\_\_\_ DNI: \_\_\_\_\_

Nombre del hijo/a: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 2. GUIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL SEMIESTRUCTURADA**

1. ¿Qué conocimiento tenéis sobre el programa de responsabilidad de Hellison y sobre la pedagogía de la aventura?
2. ¿Qué experiencia tenéis como profesores del ciclo formativo y en general, en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural?
3. ¿Qué perfil presentan los alumnos que han cursado el ciclo formativo? (edad, sexo, procedencia, motivaciones por la titulación, etc.)
4. ¿Qué necesidades formativas, a nivel de desarrollo personal, pensáis que son necesarias incorporar en el programa de responsabilidad, para los alumnos que estudian el ciclo formativo en vuestro centro?



### ANEXO 3. LIBRO DEL PROFESOR

## Programa de responsabilidad personal y social a través de las actividades en la naturaleza



Pablo Caballero Blanco

- 1) Contextualización de la intervención
- 2) Descripción del programa
- 3) Niveles de responsabilidad
- 4) Pilares metodológicos del modelo de responsabilidad
- 5) Estrategias metodológicas generales
- 6) Estrategias metodológicas específicas de cada nivel
- 7) Estructura de la sesión
- 8) Resolución de conflictos
- 9) Información complementaria

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

La iniciativa de realizar un programa de intervención orientado al desarrollo personal de alumnos del ciclo formativo (de grado medio en conducción de actividad físico-deportivas en el medio natural), surge de mi interés por realizar una investigación que aporte datos empíricos sobre las bondades de la Pedagogía de la Aventura como una metodología que contribuye al crecimiento personal de los alumnos, a través de las actividades en la naturaleza.

Los resultados de la intervención van a formar parte de mi proyecto de tesis doctoral, por lo que las diferentes acciones que se lleven a cabo están dentro de un marco metodológico de investigación.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa de intervención parte del análisis que han realizado los profesores del ciclo formativo IES San José sobre los problemas de comportamiento, conflictos de convivencia, falta de responsabilidad, necesidades,... detectados en los alumnos tras dos años de experiencia.

A raíz de estos problemas y necesidades, hemos diseñado un programa de intervención que se fundamenta en varias corrientes:

CORRIENTE	DESCRIPCIÓN
<b>Programas de desarrollo positivo</b>	Desarrollar competencias y habilidades en los jóvenes para tomar parte productivamente en la sociedad
<b>Modelo de responsabilidad personal y social de Donal Hellison</b>	Aprender a ser responsables de sí mismo y de los demás para ser eficientes en su entorno social
<b>Pedagogía de la aventura</b>	Contribuir al proceso de humanización de los alumnos por medio de las actividades en la naturaleza

A partir de estas corrientes, surge el presente programa, que por su estructura lo vamos a denominar Programa de responsabilidad personal y social a través de las actividades en la naturaleza.

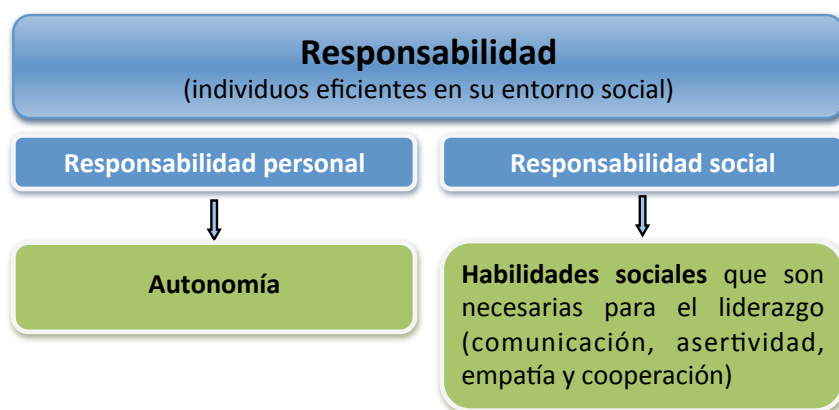
- La estructura organizativa surge del Programa de responsabilidad personal y social de Hellison.
- La metodología específica de intervención se nutre de la Pedagogía de la Aventura (Parra, 2001).

**La finalidad del programa** es contribuir a la consecución de responsabilidad personal y social en los alumnos, entendida como aprender a ser responsables de sí mismo y de los demás para ser eficientes en su entorno social, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas.

El valor asociado a esta finalidad es la responsabilidad, en sus dos dimensiones: personal y social.

- **Responsabilidad personal:** responsabilidad de asumir los propios actos y actuar en consideración y respeto hacia el valor de las personas y las cosas. (Jiménez y Durán, 2005).
- **Responsabilidad social:** sensibilidad hacia los sentimientos y necesidades de los compañeros, respetando sus derechos, cooperando y trabajando juntos en la consecución de metas y negociando conflictos (Jiménez y Durán, apuntes 77)

Para alcanzar a ser lo que el programa define como personas responsables, planteamos desarrollar una serie de capacidades y habilidades.



### 3. NIVELES DE RESPONSABILIDAD

El programa se estructura en cinco niveles, que permiten orientar el proceso de intervención para conseguir las capacidades y habilidades propuestas.

Cada nivel tiene un objetivo principal y se desglosa en una serie de objetivos didácticos que contribuyen a su consecución. Por tanto, los objetivos didácticos permiten a los alumnos saber cuales son los componentes claves de cada nivel y hacia donde deben dirigir sus esfuerzos, y al profesor le facilita la planificación, intervención y evaluación.

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVO DIDÁCTICOS
<b>NIVEL 1:</b> <b>Establecer un clima de aula positivo</b>	Establecer un ambiente positivo entre los integrantes del programa (atmósfera física y psicológica segura).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Colaborar en la creación de un clima de aula positivo, por medio del uso de la comunicación y confianza entre los compañeros y el profesor.</li><li>• Conocer y respetar las normas de convivencia y las sanciones asociadas.</li><li>• Conocer y utilizar herramientas para la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma.</li></ul>

NIVEL DE RESPONSABILIDAD	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVO DIDÁCTICOS
<b>NIVEL 2: Participación y esfuerzo</b>	Fomentar la participación y el esfuerzo en las actividades y orientar su motivación hacia el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar en todas las actividades, con independencia del nivel de destreza.</li> <li>Esforzarme, perseverar y prestar atención en las tareas.</li> <li>Adquirir un nivel alto de motivación por las actividades de clase y por las actividades en la naturaleza.</li> </ul>
<b>NIVEL 3: Autonomía</b>	Desarrollar la capacidad de autonomía del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la percepción de las capacidades y la confianza en uno mismo.</li> <li>Desarrollar la capacidad de plantear opciones, tomar decisiones y determinar objetivos.</li> <li>Adquirir estrategias y recursos para conseguir los objetivos planteados.</li> </ul>
<b>NIVEL 4: Ayuda y liderazgo</b>	Fomentar el desarrollo de una serie de habilidades sociales que participan en el rol de liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar sobre la importancia de la comunicación interpersonal y utilizar aspectos que la favorecen cuando nos comuniquemos con otras personas.</li> <li>Conocer las características de los tres estilos de relación interpersonal (asertivo, inhibido y agresivo), reflexionar sobre el propio estilo de relación y tomar conciencia de la importancia de actuar de forma asertiva.</li> <li>Tomar conciencia de las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.</li> <li>Reconocer la importancia de cooperar con los demás para conseguir un fin común y ofrecer y solicitar ayuda a los compañeros.</li> </ul>
<b>NIVEL 5: Transferencia</b>	Promover la transferencia de las capacidades y habilidades adquiridas fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en tareas específicas de un conductor de grupos en rutas de senderismo, bicicleta y caballo.</li> <li>Aplicar las capacidades y habilidades adquiridas en otros contextos.</li> </ul>

El programa lo podemos dividir en tres fases, en función de la finalidad:

FASES	NIVELES Y FINALIDAD
<b>Fase 1: Confianza y participación</b>	El objetivo es conseguir un ambiente de aula positivo y crear adherencia al programa <b>Nivel 1: Establecimiento de un clima positivo</b> <b>Nivel 2: Participación y esfuerzo</b>
<b>Fase 2: Promoción de las capacidades y habilidades a través de las actividades en la naturaleza.</b>	El objetivo es desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para la población seleccionada. <b>Nivel 3: Autonomía</b> <b>Nivel 4: Habilidades sociales que participan en el rol de liderazgo</b>
<b>Fase 3: Transferencia</b>	El objetivo es transferir las capacidades y habilidades aprendidas a otros contextos. <b>Nivel 5: Transferencia</b>

#### 4. PILARES METODOLÓGICOS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD

El programa de responsabilidad personal y social tiene una serie pilares metodológicos que deben integrarse en todas las sesiones para mantener una constancia temporal de la esencia del programa.

PILAR METODOLÓGICO	DESCRIPCIÓN
<b>Integración</b>	<p>El profesor integra los niveles de responsabilidad y las estrategias en la actividad física.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Enseñar contenidos técnicos del ciclo formativo a la vez que desarrollo personal y social (niveles de responsabilidad).</li><li>• Se produce siempre que apliquemos alguna estrategia específica</li></ul>
<b>Transferencia</b>	<p>El profesor realiza conexiones entre los niveles de responsabilidad y otras situaciones vitales.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se da cuando hablamos de aplicar las capacidades y habilidades aprendidas en otros contextos.</li></ul>
<b>Empoderamiento</b>	<p>El profesor comparte responsabilidades con los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se hace efectiva cuando:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Damos la opción de tomar responsabilidades.</li><li>○ Damos la opción de asumir el liderazgo (enseñanza recíproca, dirigir una actividad,...)</li></ul></li><li>• Aprender a partir de las propias experiencias.</li></ul>
<b>Relación profesor-alumno</b>	<p>El profesor trata con respeto y ofrece capacidad de elección y voz a los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se produce cuando:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Tratamos con respeto a los alumnos</li><li>○ Escuchamos sus puntos de vista</li><li>○ Damos la posibilidad de tomar decisiones a los alumnos</li></ul></li><li>• Pensar en las fortalezas de los alumnos y construir a partir de éstas.</li></ul>

Mantener la filosofía del programa de responsabilidad durante todo el programa reside en ser capaz de aplicar los cuatro pilares metodológicos en todas las clases.

#### 5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES

Las estrategias metodológicas generales permiten dar consistencia a la aplicación del programa en cualquier nivel en el que se esté trabajando. La aplicación de estas estrategias contribuyen a la consecución de los objetivos principales del programa y por tanto, a desarrollar la responsabilidad personal y social.

Las estrategias generales surgen de analizar las estrategias que han utilizado en otros programas de responsabilidad personal y social.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES	
<b>Fija expectativas</b>	<p><b>El profesor explica a los alumnos lo que espera de ellos en relación a las prácticas de clase, normas y procedimientos seguros.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decir el objetivo al inicio de la sesión (objetivos técnicos y actitudinales).</li> <li>• Cuando presentamos una actividad, decirle al alumno cual es el objetivo que le planteamos (que debe aprender).</li> <li>• Ante un comportamiento de un alumno en contra de las normas de clase, decirle que norma se ha saltado y que esperamos que haga.</li> </ul>
<b>Da oportunidades de éxito</b>	<p><b>El profesor estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar con éxito y en las actividades, independientemente de las diferencias individuales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar las actividades a los alumnos.</li> <li>• Ofrecer distintas tareas, que requieran diferentes capacidades y habilidades.</li> <li>• Presentar tareas con múltiples soluciones (tareas abiertas, retos alcanzables).</li> </ul>
<b>Fomenta la Interacción social</b>	<p><b>El profesor estructura actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la resolución de conflictos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear actividades cooperativas</li> <li>• Trabajar en grupo</li> <li>• Plantear al grupo la resolución de un conflicto.</li> </ul>
<b>Asigna tareas</b>	<p><b>El profesor asigna responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decirle a los alumnos las tareas que deben hacer (limpiar el caballo)</li> <li>• Distribuir responsabilidades con los alumnos (preparar el material colectivo de escalada)</li> </ul>
<b>Liderazgo</b>	<p><b>El profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer situaciones donde un alumno tenga que enseñar a sus compañeros (enseñanza recíproca; enseñar a cambiar una rueda, manejar una brújula).</li> <li>• Asumir tareas en la conducción de grupos</li> <li>• Permitir a un alumno organizar a un pequeño grupo o todo el grupo</li> </ul>
<b>Concesión de capacidad de elección y voz</b>	<p><b>El profesor otorga voz a los alumnos. Esto podría implicar discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, realización de preguntas por parte de los alumnos, formulación de sugerencias, compartir opiniones, evaluación del programa o del profesor.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer la posibilidad a los alumnos de expresarse durante la reflexión.</li> <li>• Tras una explicación, dar la oportunidad de resolver dudas.</li> <li>• Dar la posibilidad de tomar algunas decisiones durante la sesión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plantear opciones en las actividades o tareas (darle la opción de que escojan que actividad quieren hacer, o el orden).</li> <li>○ Plantear opciones de nivel de esfuerzo (en un punto de la ruta, votar en grupo si completar la ruta larga o la corta).</li> <li>○ Plantear opciones de nivel de responsabilidad que quieren asumir (ofrecer al grupo una tarea a realizar y que sean ellos quien la escojan de forma voluntaria) (ej.: ¿quién me ayuda a recoger el material?)</li> </ul> </li> </ul>
<b>Rol en la evaluación</b>	<p><b>El profesor permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. Esto podría adoptar la forma de una autoevaluación o evaluación de iguales en relación con el desarrollo de habilidades, comportamiento, actitudes, etc. También podría implicar fijación de objetivos o una negociación entre el profesor y los alumnos respecto a su progresión en clase.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar la opción de autoevaluarse al final de la sesión.</li> <li>• Dar la opción de evaluar a sus compañeros y al profesorado al final de la sesión.</li> <li>• Debatar sobre la dificultad de los objetivos propuestos y la progresión en el aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>

<b>Ejemplo de respeto</b>	<p><b>El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigirse a los alumnos de forma respetuosa.</li> <li>• Respetar las normas de convivencia (ser un modelo de comportamiento con respecto a las normas de clase).</li> </ul>
<b>Transferencia</b>	<p><b>El profesor habla a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las capacidades y habilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.</b> Esto puede incluir aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La aplicación de lo aprendido en clase en su futura actividad profesional como técnico de conducción de grupos.</li> <li>• La importancia de respetar las normas de convivencia de la sociedad.</li> <li>• La utilidad de las habilidades sociales para relacionarnos con los demás y cuando asumimos liderazgo.</li> <li>• La necesidad de ser autónomo.</li> <li>• Los beneficios de trabajar en equipo.</li> </ul>

Debemos tratar de utilizar las estrategias metodológicas generales en todas las sesiones y salidas que hagamos. Van a permitir trabajar en una misma línea durante todo el programa y conseguir los objetivos planteados.

Para facilitar y recordar la aplicación de algunas estrategias generales, las he introducido en el esquema de la sesión.

<b>ESTRUCTURA DE LA SESIÓN</b>	<b>ESTRATEGIA GENERAL</b>
<b>Toma de conciencia</b>	<b>Fija expectativa</b>
<b>Responsabilidad en acción</b>	Liderazgo Asigna tareas Da oportunidades de éxito Ejemplo de respeto Fomenta la interacción social
<b>Reflexión grupal</b>	<b>Concesión de capacidad de elección y voz</b>
<b>Autoevaluación</b>	<b>Transferencia</b>

## 6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS DE CADA NIVEL

La puesta en práctica del modelo se hace efectiva mediante una serie de estrategias metodológicas generales y específicas para cada nivel.

Las estrategias metodológicas generales permiten crear consistencia temporal en la implementación del programa y trabajar de forma integrada los distintos niveles, mientras que las estrategias metodológicas específicas se centran en fomentar las capacidades y/o habilidades de un nivel concreto en el que las actividades son un medio para conseguirlo.

Para la implementación de este programa, hemos elaborado una serie de estrategias metodológicas específicas extraídas del análisis de una metodología de desarrollo personal a través de las actividades en la naturaleza, denominada Pedagogía de la Aventura (Parra y col., 2009).



Cada nivel presenta una serie de estrategias específicas que pretenden contribuir a la consecución de los objetivos didácticos. Durante la intervención, es posible utilizar varias estrategias de un mismo nivel en la misma sesión.

A continuación presentamos las estrategias específicas de cada nivel.

### 6.1. Nivel 1: Establecer un clima de aula positivo

Nivel 1: Establecer un clima de aula positivo	
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Estrategia 1: Conocimiento distendido</b>	<p><b>El profesor plantea actividades que permite a los alumnos interaccionar de forma distendida, a la vez que compartir información (comunicarse con los demás) para favorecer el conocimiento entre los alumnos y con el profesor.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de presentación, distensión, familiarización, conocimiento.</li> <li>• Se utilizan principalmente al inicio del curso, pero también cuando el grupo interactúe con una persona nueva.</li> </ul>
<b>Estrategia 2: Fomenta la confianza</b>	<p><b>El profesor establece actividades donde es imprescindible confiar en uno mismo, las actuaciones de los compañeros y/o el material.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de confianza con los alumnos.</li> <li>• Actividades que permitan familiarizarse y confiar en un nuevo material o con el caballo.</li> </ul>
<b>Estrategia 3: Resolución de conflictos</b>	<p><b>El profesor interviene en la resolución de conflictos de clase y enseña a los alumnos a utilizar herramientas para solucionarlos de forma dialogada y autónoma.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se produce cuando el profesor tenga que intervenir en la resolución de un conflicto de clase, o cuando el profesor enseñe a los alumnos herramientas para resolver un conflicto.</li> <li>• Se pueden crear situaciones para enseñar a resolver conflictos, como juegos de cooperación compleja, toma de decisiones en grupo,...</li> <li>• Esta estrategia se utilizará durante todo el curso, y se citará en el diario el día que se pone en práctica, aunque se esté trabajando otro nivel diferente al 1.</li> </ul>

### 6.2. Nivel 2: Participación y esfuerzo

Nivel 2: Participación y esfuerzo	
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Estrategia 1: Fomenta el esfuerzo</b>	<p><b>El profesor establece actividades o tareas que requieren de esfuerzo, perseverancia y atención para su consecución.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden ser actividades técnicas o rutinas (realizar la rutina de limpieza de cuadra, perseverar en el reglaje de la bicicleta)</li> <li>• Pueden ser actividades lúdicas (esforzarse en descubrir la clave de un juego de redescubrimiento sensorial, esforzarse en la resolución de un juego de cooperación simple).</li> </ul>
<b>Estrategia 2: Invita a aprender</b>	<p><b>El profesor utiliza una serie de atributos en las actividades para que inviten a aprender: tareas abiertas, cooperativas, en forma de reto, que impliquen al alumno de forma global, envueltas en un hilo conductor y que relativicen el fracaso.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede utilizar uno o varios atributos en las actividades.</li> <li>• También se produce cuando creamos espacios que inviten a aprender, utilizamos nuevos materiales o nuevos usos de los ya existentes.</li> </ul>



### 6.3. Nivel 3: Autonomía

Nivel 3: Autonomía	
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Estrategia 1: Promueve la percepción de las capacidades</b>	<p>El profesor crea situaciones donde los participantes ponen en juego sus capacidades y posteriormente se autoevalúan y son evaluados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades donde pongan a prueba capacidades físicas, intelectuales o emocionales, y que sirvan para darse cuenta en la reflexión de que capacidades tiene cada uno.</li> <li>• Actividades de autoafirmación</li> </ul>
<b>Estrategia 2: Da oportunidades de trabajo autónomo</b>	<p>El profesor aplica actividades donde los alumnos deben actuar de forma autónoma. Esto puede implicar el planteamiento de un problema individual o en grupo, la realización de una actividad técnica, la preparación del material, etc.</p>

### 6.4. Nivel 4: Ayuda y liderazgo

Nivel 4: Ayuda y liderazgo	
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Estrategia 1: Impulsa acciones de cooperación</b>	<p>El profesor propone actividades o tareas cooperativas, donde es necesario que todo el equipo participe para conseguir un objetivo común. La comunicación (aportación de ideas y escucha), empatía y ayuda son necesarios para tener éxito.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear situaciones de trabajo en grupo para que aprendan a ponerse en el lugar de los compañeros y entender su punto de vista, establecer una comunicación efectiva y solicitar y ofrecer ayuda.</li> <li>• Se puede realizar en actividades técnicas (aseguramiento en escalada, deportes de aventura), como en juegos (actividades de cooperación simple y compleja)</li> <li>• Se puede trabajar conjuntamente con otros niveles.</li> </ul>
<b>Estrategia 2: Implicación emocional</b>	<p>El profesor plantea actividades que implican especialmente a los alumnos de forma emocional. Integra deportes de aventura que conllevan un reto emocional, momentos de reflexión sobre nuestras propias emociones o dinámicas que propicien la percepción de las emociones de los compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trata de ser consciente de mis propias emociones y las de mis compañeros.</li> <li>• Practicar actividades de aventura o juegos de gran implicación emocional, seguidas de una reflexión.</li> </ul>
<b>Estrategia 3: Promueve la asertividad</b>	<p>El profesor establece situaciones donde se invita a los alumnos a expresar sus puntos de vista, defender sus ideas, debatir, tomar partido sobre un asunto,... Se lleva a cabo mediante debates, reflexiones, tomas de decisión en grupo,...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear situaciones (reflexiones, debates, tomas de decisiones, juegos de cooperación simple/compleja, resolución de conflictos reales o ficticios), donde los alumnos tengan que defender sus posturas y dialogar.</li> </ul>

## 6.5. Nivel 5: Transferencia

Nivel 5: Transferencia	
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	DESCRIPCIÓN
Responsabilidad en acción en el aula naturaleza	<p>El profesor organiza actividades donde los alumnos tienen que aplicar las capacidades y habilidades adquiridas y asumir niveles mayores de responsabilidades. Se pone en práctica cuando realizan la función de guía con sus compañeros y en actividades de convivencia prolongada (acampada, rutas itinerantes, raid de aventura,...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Son actividades donde deben asumir un nivel de responsabilidad alto (ej.: guiar una ruta, realizar una vía de escalada de forma autónoma, realizar un barranco).</li> <li>También se aplica en las salidas de un día o con pernocta, que implica una convivencia mayor.</li> </ul>
Responsabilidad en acción en otros contextos	<p>El profesor ofrece la posibilidad a los alumnos de organizar y participar en actividades para la comunidad, donde poner en práctica las capacidades y habilidades adquiridas y asumir responsabilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar una fiesta lúdica, una ruta para alumnos del centro,...</li> <li>Participar en actividades en otros contextos (acampada de Granadilla, raid de aventura, curso de recreación,...)</li> </ul>

## 7. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN

La estructura de la sesión es una estrategia general más a incorporar en la labor docente. Es muy parecida a la estructura aplicada en la Pedagogía de la Aventura, solamente se añaden algunos aspectos.

Partes de la sesión:

- Toma de conciencia (momento de encuentro)
- Responsabilidad en acción (construcción del aprendizaje)
- Reflexión grupal
- Autovaloración

TOMA DE CONCIENCIA (momento de encuentro)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión inicial grupal (sentar a los alumnos en círculo).</li> <li>• <b>Explicar el objetivo técnico y actitudinal de la sesión.</b></li> <li>• <b>Explicar en que consiste la sesión y si hay algún aspecto a resaltar.</b></li> <li>• Asegurarse de comprender el objetivo de la sesión: hacer preguntas a los alumnos.</li> <li>• Momento de bienvenida (saludo inicial, preguntar como están).</li> <li>• Se puede acompañar con alguna actividad de distensión, redescubrimiento sensorial.</li> <li>• Duración: 5 minutos</li> </ul>

Responsabilidad en acción (construcción del aprendizaje)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se hace simultánea la enseñanza de capacidades y habilidades sociales con la enseñanza de capacidades técnicas.</li><li>• Las actividades en la naturaleza son el medio para conseguir los objetivos de responsabilidad.</li><li>• Se ponen en práctica las actividades planificadas.</li><li>• Duración: parte central de la sesión.</li></ul>

Reflexión grupal
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reunión final grupal (sentar a los alumnos en círculo)</li><li>• Reflexionar sobre el grado de consecución de los objetivos</li><li>• El profesor puede comenzar el diálogo con preguntas abiertas orientadas a los objetivos del día (como ha funcionado la actividad, qué hemos aprendido hoy, como podríamos mejorar para conseguir los objetivos).</li><li>• Se puede utilizar dinámicas de reflexión para expresar opiniones, sentimientos e ideas sobre la sesión y el programa.</li><li>• El profesor conduce la reflexión hacia los comportamientos relacionados con los objetivos.</li><li>• Elaborar una conclusión final sencilla y que refleje el sentir de los alumnos.</li><li>• Buen momento para incidir sobre la transferencia.</li><li>• Duración: 10 minutos</li></ul>

Autoevaluación
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sentados en círculo</li><li>• Los alumnos valoran el grado de consecución del objetivo de la sesión.</li><li>• Técnica del pulgar:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hacia arriba: evaluación positiva</li><li>○ Horizontal: regular</li><li>○ Hacia abajo: evaluación negativa</li></ul></li><li>• De forma ocasional, se puede valorar el comportamiento de los compañeros y del profesor.</li><li>• Duración: 3 minutos</li></ul>

## 8. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

### 8.1. Aspectos generales de la resolución de conflictos

La resolución de conflictos es *“El proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual el individuo, o un grupo, identifica o descubre los medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra en la vida de cada día. Este proceso incluye la generación de soluciones alternativas...”*.

**Visión educativa del conflicto:** el conflicto es un elemento consustancial a la convivencia humana. Será el fin con el que se plantee y el modo en que se afronte lo que determinará que un conflicto se convierta en un motor del desarrollo personal y en un elemento dinamizador de las relaciones humanas.

**El objetivo** *es capacitar a los alumnos con recursos para que afronten la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma (y aprender a mediar en conflictos).*

**El medio:** los alumnos deben ir adquiriendo de forma gradual autonomía para resolver los conflictos. No consiste en dejarlos y “arreglároslos como podáis”, sino en capacitar a los alumnos mediante el uso de las estrategias generales y específicas y las actividades, para mantener un diálogo, hacer una defensa asertiva de sus derechos, para conectar empáticamente con los sentimientos y las necesidades de la otra parte y para participar en la creación de un clima de aula positivo.

**Papel del profesor:** es necesario que el profesor actúe como modelo y mentor, como creador de una comunidad moral y como promotor de un clima democrático. Para conseguir crear un clima democrático, es preciso lograr que el grupo se comprometa con las normas de convivencia de clase y que estas se conciben como los principios generales de actuación que se aplican para garantizar los derechos individuales y colectivos.

\* El papel del profesor se complementa en el apartado de mediación.

**Conflictos en educación física:** los conflictos en educación física suelen ser conductuales, pero involucran sentimientos e ideas de las personas implicadas; es necesario atender el conflicto de forma integral.

## 8.2. Formas de actuar durante un conflicto

Los alumnos actúan de varias formas ante un conflicto. A continuación se muestran de forma sintetizada las estrategias que pueden adoptar para abordar las situaciones de conflicto.

ESTRATEGIA PARA ABORDAR EL CONFLICTO	BALANCE EN LAS RELACIONES	PERSPECTIVA SOCIAL	BALANCE EN EL RESULTADO
<b>IMPONER</b>	Superioridad / Inferioridad	• Nula atención a las relaciones de convivencia.	Yo me beneficio / tú resultas perjudicado
<b>ELUDIR</b>	Inferioridad / Superioridad	• Escasa o nula atención a las relaciones de convivencia.	Yo resulto perjudicado / tú te beneficias
<b>CEDER</b>	Inferioridad / Superioridad	• Se atiende a la convivencia hasta el punto de renunciar a otros objetivos.	Yo resulto perjudicado / tú te beneficias En ocasiones acepto lo que creo que es justo.
<b>BUSCAR AYUDA EXTERNA</b>	Incierto	• Varía en función de las circunstancias.	Incierto.
<b>NEGOCIAR</b>	Igualdad	• Se presta atención a las relaciones de convivencia.	Tú y yo obtenemos un beneficio, si bien cedemos en parte.
<b>COLABORAR</b>	Igualdad	• Se presta atención a la convivencia buscando el beneficio común.	Tú y yo nos beneficiamos.

El objetivo es fomentar que ante un conflicto se actúe utilizando una de las siguientes estrategias: **colaborar** en la búsqueda creativa de una solución beneficiosa para las partes implicadas o **negociar** para llegar a un acuerdo. Estas dos opciones tienen el diálogo como medio para solucionar el problema.

Por tanto, se debe evitar que utilicen las estrategias de **imponer, eludir y ceder**, al generar situaciones de desequilibrio (superioridad/inferioridad) y no cuidar las relaciones de convivencia.

La estrategia de **buscar ayuda externa** del profesor es un recurso transitorio, que se puede realizar al inicio del curso pero que debe desaparecer para fomentar la autonomía del alumno en la resolución de conflictos.

### 8.3. Estrategias del profesor para la resolución de conflictos

A continuación se establecen una serie de estrategias para que el profesor actúe ante un conflicto. En función de la gravedad del problema y de si afecta a un alumno o a varios se presentan una serie de estrategias para la resolución de conflictos.

#### 8.3.1. Estrategias para la acción disruptiva de un alumno/a

ACCIÓN DISRUPTIVA DE UN ALUMNO/A	
ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
TIEMPO PARA LA REFLEXIÓN	<p><b>Ante una acción disruptiva, se les da un tiempo para pensar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>El alumno/a se sale de la actividad y tiene un tiempo para reflexionar sobre el sentido de su comportamiento.</li><li>Regresa a la actividad cuando se encuentre en condiciones de volver a participar respetando las normas de convivencia y con el visto bueno del profesor.</li><li>Se puede hablar con el alumno/a antes de incorporarse, para que nos diga que ha pensado sobre lo ocurrido y que va a hacer al respecto. El profesor apoya o reorienta al alumno/a.</li></ul>
PLAN DE MODIFICACIÓN	<p><b>Establecer entre el profesor y el alumno/a un plan para modificar las conductas no deseadas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Fuera de la sesión, el profesor mantiene una reunión con el alumno/a en el que se siguen los pasos de la resolución de conflictos, para buscar el compromiso con la solución acordada.</li><li>Se recomienda firmar un contrato y poner una fecha de revisión.</li><li>Es necesario evaluar el cumplimiento y la efectividad del plan, y si no funciona buscar otro.</li></ul>

### 8.3.2. Estrategias para resolver un conflicto entre alumnos/as

RESOLUCIÓN DE CONFLICTO ENTRE DOS ALUMNOS/AS	
ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
<b>BANCO DE PROBLEMAS</b>	<p>Los alumnos/as implicados en el problema salen de la actividad y se centran en resolver el conflicto de forma autónoma. Si no son capaces el profesor interviene como mediador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar los pasos para la resolución de un conflicto.</li> </ul>
<b>TRIBUNAL DE ESTUDIANTES</b>	<p>Cuando hay un problema en el que dos alumnos no son capaces de solucionar por sí mismos, o afecta a gran parte de la clase, se puede utilizar el tribunal de estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establece un jurado con 3 alumnos que intervienen como mediadores.</li> <li>• Se puede incorporar al resto del grupo, realizando un gran debate con abogados, jurado popular.</li> </ul>
<b>PLAN DE EMERGENCIA</b>	<p>Si el problema no se resuelve mediante la cooperación/negociación, el profesor puede establecer un <b>plan de emergencia</b>.</p> <p>Consiste en tomar una decisión una <b>decisión drástica</b>, generalmente se echa a suertes o se toma una decisión salomónica, con la finalidad de llegar a un acuerdo y que no se alarguen las discusiones.</p>

### 8.4. Pasos para la resolución de conflictos



PASOS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
1) CREACIÓN DE UN CLIMA EMOCIONALMENTE ADECUADO
<p><i>Antes de buscar las causas subyacentes al conflicto, se hace necesario rebajar el clima emocional.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Sensación de seguridad:</b> el tono emocional decrece si el alumno se siente seguro; para esto debe ser consciente de que va a tener la posibilidad de expresar su punto de vista.</li><li>• <b>Expresar sentimientos:</b> compartir información relativa a los propios sentimientos puede ayudar a rebajar la tensión (no hablar sobre quien empezó, quien tiene razón,...).</li><li>• <b>Autocontrol:</b> ser consciente de que se reconoce el derecho a estar enojado siempre y cuando los sentimientos no se exterioricen a través de conductas agresivas.</li></ul>
2) EXPOSICIÓN DEL CONFLICTO
<p><i>Puesta en común de las diferentes percepciones existentes en relación con la situación que ha suscitado el conflicto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Escucha activa:</b> ser consciente de que una escucha activa y una disposición favorable para ponerse en el lugar del otro contribuirán a avanzar hacia la búsqueda de soluciones.</li><li>• <b>Equidad para hablar:</b> todas las partes deben tener la posibilidad de exponer cómo perciben la situación y de plantear sus razones al respecto.</li><li>• <b>Reglas para el diálogo (equilibrio entre escuchar/hablar):</b><ul style="list-style-type: none"><li>○ No rivalizar por el dominio de la conversación.</li><li>○ Respetar la alternancia en la toma de la palabra.</li><li>○ Pensar en lo que el otro dice y no en lo que voy a responderle.</li><li>○ Presentar el punto de vista propio como tal y no como verdad absoluta.</li></ul></li></ul> <p><i>Finaliza con el acuerdo sobre lo acontecido o dejando delimitadas con claridad las distintas percepciones, siendo preciso avanzar hacia la búsqueda de soluciones.</i></p>
3) PLANTEAMIENTO DE POSIBLES SOLUCIONES
<p><i>La participación de las personas implicadas se dirige hacia la búsqueda de alternativas constructivas que den solución al problema planteado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Buscar soluciones mediante cooperación o negociación:</b> es preferible que la solución se plantee de forma <b>cooperativa</b> (beneficio para ambos), y si no es posible, hacerlo de forma <b>negociada</b> (se obtiene un beneficio pero han de ceder en parte).</li><li>• <b>Que respete los derechos y necesidades del otro:</b> las posibles soluciones planteadas deben integrar los derechos considerados por cada una de las partes como irrenunciables y la sensibilidad hacia las necesidades del otro.</li><li>• <b>Recordar soluciones:</b> se puede recordar soluciones tomadas con anterioridad ante conflictos parecidos, como fuente potencial de alternativas.</li></ul>
4) BÚSQUEDA DEL ACUERDO
<p><i>Una vez establecidas las posibles soluciones, se trata de seleccionar la que propicie más beneficios para ambas partes o que proporcione un equilibrio aceptable entre lo que se cede y lo que se obtiene.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Acuerdo satisfactorio:</b> el acuerdo ha de dejar satisfechas a todas las partes implicadas (aunque no siempre se puede conseguir).</li><li>• <b>Actuar con respeto, asertividad y empatía.</b></li></ul>
5) PUESTA EN PRÁCTICA DEL ACUERDO
<p><i>Han de comprometerse en la puesta en práctica de la solución acordada y <b>ser responsables con el compromiso</b>, aplicándolo durante las clases y fuera de estas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Adaptar el acuerdo:</b> se puede flexibilizar el plan de acción en la medida de su cumplimiento y del cese del conflicto, para buscar progresivamente una situación normalizada.</li></ul>

## 6) VALORACIÓN (EVALUACIÓN)

*Es necesario que los alumnos (y el profesor) valoren el resultado de la puesta en práctica de la solución pactada y las posibles modificaciones introducidas.*

- **Evaluación recíproca:** los implicados se autoevalúan y evalúan al compañero sobre las conductas inadecuadas, la solución acordada y el resultado de la misma, favoreciendo de esta forma ponerse en el lugar del otro.
- **Valoración positiva:** si la valoración es positiva, se debe ir rebajando las medidas hasta que se vuelva a tener como marco de referencia las normas de convivencia de clase.
- **Valoración negativa:** si se reconoce que la solución no ha funcionado o incluso ha generado otros conflictos, es necesario hacer un repaso de las posibles soluciones surgidas inicialmente y tratar de buscar un nuevo acuerdo.

## 7) COMUNICACIÓN AL GRUPO DEL PROCESO Y RESULTADO DEL CONFLICTO

*De forma opcional, si los alumnos implicados lo desean es interesante que cuenten a los demás lo que ha sucedido y como se ha resuelto el conflicto.*

De esta forma **se ofrece un modelo para la solución dialogada de las situaciones conflictivas que parte de los propios compañeros**, siendo más significativo que la explicación del profesor.

- **La reflexión** al final de una sesión es un buen momento para compartir con el grupo el proceso de resolución del conflicto.

\* Estos pasos no garantizan la resolución de todos los conflictos. En ocasiones los posicionamientos antagonistas no llegan a un acuerdo y es necesario delimitar las responsabilidades y determinar formas de convivir desde la divergencia de criterios en aspectos concretos (no realizar actividades conjuntamente, etc.)

### Leyes básicas para la resolución de conflictos:

- *Tratar a los demás como desearía ser tratado.*
- *Actuar con respeto hacia los demás.*
- *Intentar ponernos en el lugar del otro.*
- *Defender de forma asertiva nuestros derechos.*
- *Sólo se puede decir a los demás, aquello que seamos capaces de admitir que nos dijeran.*
- *Antes de decir algo malo sobre una persona o una situación, hay que decir algo bueno.*

### 8.5. El papel del profesor como mediador en conflictos

**La mediación** consiste en proveer un proceso de comunicación entre las partes implicadas en el conflicto con la ayuda de una persona imparcial (el profesor, alumnos), que procura crear un contexto de libertad y respeto recíproco con el fin de comprendan las situaciones que viven, aborden el conflicto desde actitudes positivas y



puedan llegar por sí mismas a elaborar y cumplir el acuerdo y a recomponer una relación constructivista.

A medio plazo, se trata de **avanzar desde la mediación hacia la plena autonomía del alumno en el tratamiento de las situaciones conflictivas**.

**Función docente:** el profesor no asume el rol de árbitro en la gestión del conflicto, sino que **es un dinamizador del proceso**, adoptando en muchas ocasiones un papel de neutralidad activa, en otras ocasiones ayudando a superar los desequilibrios de poder y en algunos momentos promoviendo alternativas que abran sendas hacia una resolución satisfactoria para todos.

**Alumnos mediadores:** se entrena a los alumnos en estrategias de mediación, para que contribuyan a dinamizar los conflictos en los que se ven inmersos sus compañeros. Esto supone algo más que dotar de recursos, **permite avanzar en la concepción del propio grupo como una comunidad de apoyo** en la que existe un compromiso activo por parte de cada alumno en las situaciones problemáticas en las que se hallan inmersos los compañeros.

**Beneficios de la mediación entre iguales:** creación de un clima de aula positivo, mayor cohesión de grupo, reducción de conductas violentas, adquisición de habilidades para la escucha activa, tener en cuenta el punto de vista del otro y valorar críticamente los comportamientos y actitudes ajenas.

ACTUACIONES DEL MEDIADOR DURANTE TODO EL PROCESO
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Respetuoso y sensible:</b> el mediador ha de mostrarse respetuoso y sensible a las necesidades de quienes se hayan inmersos en el conflicto.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Su acción ha de estar impregnada de humildad, imparcialidad, independencia ante el conflicto y paciencia</b></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Ceder responsabilidad:</b> es importante que transmita la idea de que las personas implicadas son los verdaderos responsables en la resolución del conflicto.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Es preciso que trate de orientar en la necesaria separación entre personas, proceso y problemas.*</b></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Controlar las dinámicas destructivas de la comunicación:</b> acusaciones, agresiones verbales, generalizaciones,...</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>El objetivo es crear un ambiente que permita expresarse y buscar soluciones sin más límites a la libertad individual que los que nacen del respeto a los demás.</b></li></ul>

\* Separar la consideración que merecen las personas, de la asunción del proceso como camino hacia la resolución y el tratamiento del problema como resultado de necesidades e intereses antagónicos.

ACTUACIONES DEL MEDIADOR EN LAS FASES DE RESOLUCIÓN DE UN CONFLICTO			
FASE	SE TRATA DE	EL MEDIADOR	LAS PERSONAS IMPLICADAS
<b>1) Creación de un clima emocionalmente adecuado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rebajar el clima emocional propio de la situación.</li> <li>• Crear las condiciones para que las partes implicadas puedan expresar sus sentimientos de forma positiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pone freno a las respuestas violentas.</li> <li>• Orienta la emocionalidad hacia cauces de expresión racional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresan sus emociones y sus sentimientos de forma efectiva y no violenta.</li> </ul>
<b>2) Exposición del conflicto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner en común las percepciones sobre lo ocurrido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regula la alternancia en el turno de palabra.</li> <li>• Parafrasea a los interlocutores.</li> <li>• Sintetiza posturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explican que ha sucedido.</li> </ul>
<b>3) Planteamiento de posibles soluciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear las alternativas que pueden dar solución al conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume y clarifica propuestas.</li> <li>• Repara en las necesidades comunes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponen alternativas constructivas que den solución al conflicto planteado.</li> </ul>
<b>4) Búsqueda del acuerdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegir entre las personas implicadas la solución que proporcione beneficios a todos o, la que proporcione un equilibrio aceptable entre lo que se cede y lo que se obtiene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insta a las partes a optar por la propuesta que satisfaga las necesidades de todos.</li> <li>• Resume los compromisos asumidos por las partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionan la alternativa más beneficiosa siendo, también, sensibles a las necesidades de la otra parte.</li> </ul>
<b>5) Puesta en práctica de lo acordado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner en marcha lo acordado contando con el compromiso de las partes de cumplir con lo pactado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede verificar si durante la puesta en práctica del acuerdo las partes cumplen con su compromiso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponen en marcha la solución.</li> <li>• Cumplen con su parte del compromiso.</li> </ul>
<b>6) Valoración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el grado en que se ha puesto en práctica lo acordado.</li> <li>• Valorar el acuerdo como medio para la superación del conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede proponer a las personas implicadas que valoren el acuerdo y su puesta en práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiestan su grado de satisfacción con el acuerdo y con el modo en que se ha puesto en práctica.</li> </ul>
<b>7) Comunicación al grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir con los miembros del grupo cual ha sido el origen del conflicto, de que modo se ha abordado, que soluciones se han adoptado y de que forma han satisfecho los intereses de todas las partes.</li> <li>• Ofrecer al grupo claves para la resolución del conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede animar a explicar a los demás lo sucedido.</li> <li>• Trata de agilizar el proceso.</li> <li>• Sintetiza centrándose en los elementos más destacados desde una perspectiva educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explican a sus compañeros los aspectos reseñables en relación con el modo en que han afrontado el conflicto.</li> </ul>

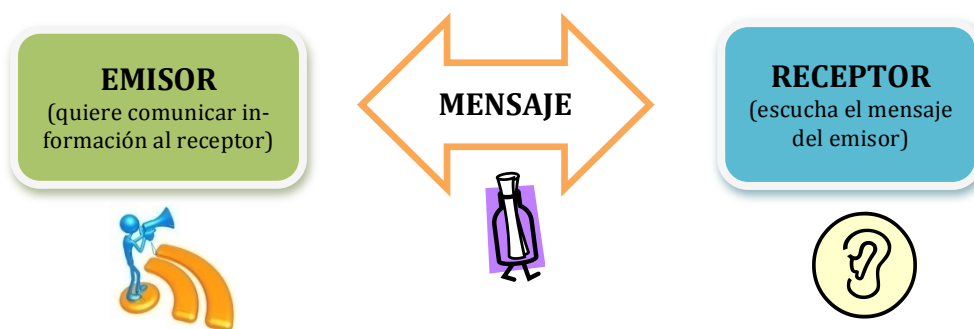
## 9. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

### 9.1. Comunicación

#### a) ¿Qué es?

La comunicación es el intercambio de información entre personas. En este proceso intervienen uno o varios EMISORES, y uno o varios RECEPTORES, que establecen una relación a través de un MENSAJE.

La comunicación es un proceso de interacción bidireccional (cambio de rol de emisor a receptor) en el que se intercambian mensajes (información).



#### b) ¿Qué canales de comunicación disponemos?

- **Comunicación verbal:** es el vehículo para comunicar el contenido explícito del mensaje, es decir, las opiniones, las ideas, los pensamientos, etc. Mediante los comportamientos verbales se hacen preguntas y peticiones, se argumenta y se disiente, se dan órdenes e instrucciones, se aportan conocimientos y se habla de uno mismo.
- **Comunicación no-verbal:** también llamado lenguaje corporal, se compone de un conjunto de conductas que acompaña a la comunicación verbal. Es importante a la hora de relacionarse, puesto que comunica afecto, actitudes y emociones; sirve como complemento y apoyo al mensaje verbal, e incluso se puede utilizar de forma aislada para expresar información.

En las relaciones interpersonales hay que prestar atención tanto a **lo que dice** el emisor, como al modo de expresar la información, **al como lo dice**.

La información que se aporta desde la comunicación verbal como desde la no-verbal son complementarias. Es adecuado que el mensaje enviado desde ambos tipos de comunicación sea coherente. En el caso de que sean diferentes, hacemos más caso a la comunicación no verbal.

### c) ¿Qué enseñar?

**Objetivo del programa:** Reflexionar sobre la importancia de la comunicación interpersonal y utilizar aspectos que la favorecen cuando nos comuniquemos con otras personas.

#### **Habilidades de recepción del mensaje:**

- **Atención al interlocutor:** realizar conductas como permanecer atento a lo que dice y dar señales de escucha activa (verbalizaciones de apoyo, asentimiento, no distracciones, afirmaciones en la línea de lo que dice la otra persona, comunicación no verbal de escucha).
- **Empatía:** ponerse en el lugar del otro (*veo que te sientes...*).
- **Reforzar al interlocutor** (*es muy interesante lo que me dices*).
- **Hacer preguntas y solicitar información:** pedir aclaraciones si tienes dudas (*dímelo otra vez*), y/o pidiendo más información (haciendo preguntas abiertas).
- **Observar la comunicación no verbal (¿cómo lo dice?):** fijarse en los gestos, posturas, movimientos y expresión facial.

#### **Habilidades de emisión y expresión de un mensaje:**

- **Expresión correcta de opiniones y deseos:** usar palabras y frases cortas, no enrollarse, no hablar rápidamente, sino pausado, repetir el mensaje si es necesario, hacerse entender, decir lo que se piensa, exponer la visión personal sobre el tema, tomar y ceder la palabra.
- **Responder a las preguntas de la otra persona.**
- **Utilizar mensajes “yo”,** desde mi punto de vista (yo opino que...; me molesta bastante cuando...).
- **Dar información sobre uno mismo** (sobre mis intereses, gustos, preferencias, emociones, sentimientos, etc.).
- **Aportar información complementaria.**

### d) Aspectos que mejoran la comunicación:

- Tomar turnos de palabra en la conversación (continuo intercambio entre los interlocutores, entre hablar y escuchar).
- Hacerlo posible por sentirse a gusto en la conversación y hacérselo saber al interlocutor.
- Elegir el momento y lugar adecuado.

**e) Problemas en la comunicación:**

- El emisor no emite bien el mensaje (problemas en la comunicación verbal y/o no verbal).
- El receptor no recibe bien el mensaje, debido a la falta de atención una inadecuada interpretación de lo que recibe.
- No se logra un intercambio adecuado de mensajes; no se produce una adecuada interacción (no dejar que hable el otro, hablar al mismo tiempo,...).

**f) Importancia de la comunicación.**

Dominar las habilidades de comunicación es de gran importancia, puesto que son la base para interaccionar con otras personas. Por medio de estas habilidades podemos expresar nuestros sentimientos, ideas, participar en un debate, resolver un conflicto,... Desarrollar la comunicación va a permitir contribuir a mejorar en otras habilidades y capacidades (como la empatía, asertividad, resolución de problemas,...).

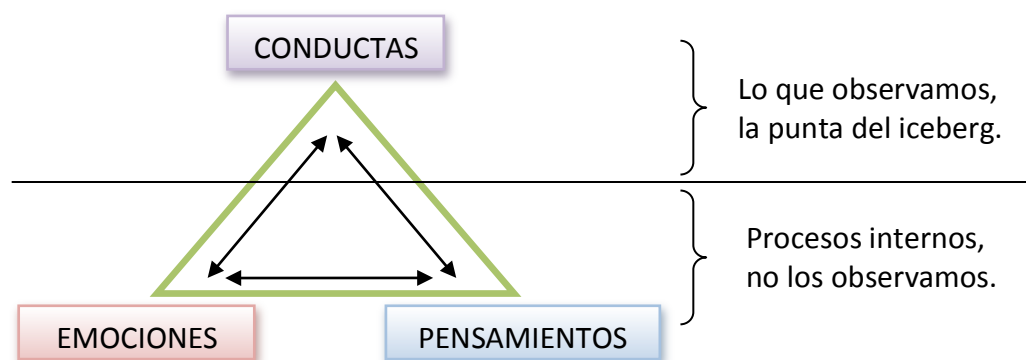
## 9.2. Empatía y emociones

**a) ¿Qué es?**

**Empatía** es la capacidad de ponerse en el punto de vista de otra persona (ver lo que necesita, reconocer sus sentimientos y comprender las razones de los mismos).

**Emoción**, es la alteración del estado anímico intenso y pasajero, que se acompaña de sensaciones corporales y de pensamiento, ante una situación.

Las emociones están relacionadas con los comportamientos y con la forma de pensar o interpretar una situación. La parte que podemos observar son las conductas de las personas, lo que hacemos tanto a nivel motriz como verbal. Estas conductas están condicionadas por la forma de interpretar la situación (lo que pensamos) y por las emociones que nos provoca.



Las personas no somos siempre conscientes de esta interrelación, y en ocasiones las emociones bloquean el pensamiento y dominan las reacciones incontroladas. Es necesario aprender a mantener un equilibrio entre emociones, pensamientos y conductas, para comprendernos mejor y entender a los demás.

**b) ¿Qué tipo de emociones hay?**

- **EMOCIONES POSITIVAS:** aquellas que nos producen una sensación placentera y agradable: alegría, tranquilidad, felicidad, humor, optimismo, altruismo, satisfacción, cariño, confianza, amor, diversión,...
- **EMOCIONES NEGATIVAS:** aquellas que nos producen una sensación desagradable o no placentera: tristeza, miedo, enfado, vergüenza, pena, nerviosismo, furia, preocupación, ansiedad, disgusto,...

**c) ¿Qué enseñar?**

**Objetivo del programa:** Tomar conciencia de las propias emociones y reconocer las emociones de los demás.

Este objetivo lo complementamos con desarrollar la *capacidad empática*.

- **Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones:** aprender a identificarlas y a percibir las señales corporales que acompañan a la emoción (expresión facial, gestos, respiración, movimientos,...), y a tomar conciencia de que pensamos y que comportamientos provocan nuestros sentimientos.
- **Potenciar la habilidad de reconocer e interpretar** las emociones y los sentimientos de los demás.
- **Desarrollar la capacidad empática.**

**d) Las emociones en las relaciones interpersonales.**

Cuando interaccionamos con otras personas es necesario expresar y recibir emociones.

**EXPRESAR EMOCIONES:** es comunicar a otra persona como nos sentimos, cual es nuestro estado de ánimo y que emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente.

Cuando queremos expresar una emoción se pone en juego tres habilidades:

- **1º** Identificar los propios sentimientos y emociones.
- **2º** Determinar que los ha producido (la causa).
- **3º** Y el acto propio de expresar la emoción (comunicación verbal y no verbal).

**RECIBIR EMOCIONES:** consiste en responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan las otras personas (*establecer una sintonía emocional*). También supone responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás.

Para recibir adecuadamente las emociones de otras personas es necesario:

- **1º** Identificar las emociones y sentimientos en las otras personas.
- **2º** Responder adecuadamente con nuestra expresión verbal y no verbal (realizar una escucha activa y mostrar sintonía con las emociones del otro).

#### e) Importancia de la competencia emocional.

Desarrollar la *capacidad de conocer y gestionar nuestras propias emociones y de identificar y comprender las emociones de los demás*, es una pieza clave en la convivencia y resolución de conflictos.

### 9.3. Ayuda y cooperación.

#### a) ¿Qué es?

**La ayuda y la cooperación son habilidades dentro de la conducta prosocial:** se refiere a toda acción que beneficie a otra persona, sin esperar ninguna recompensa a cambio (conductas como ayudar, cooperar, compartir, consolar,...).

#### b) ¿Qué enseñar?

**Objetivo del programa:** Reconocer la importancia de cooperar con los demás para conseguir un fin común y ofrecer y solicitar ayuda a los compañeros.

Es necesario desarrollar de forma paralela la **empatía**, puesto que para que una persona ayude tiene que reconocer que otras personas lo necesitan.

- **Desarrollar la perspectiva social (tener en cuenta a los demás):** se refiere a adquirir la habilidad de entender los pensamientos, las intenciones, los sentimientos, los motivos y las actitudes de los demás, para lo cual es necesario reducir el egocentrismo.
- **Promover el razonamiento moral prosocial:** se refiere al pensamiento que se produce cuando una persona va a decidir si debe ayudar a otra, cuando esa acción puede suponerle un coste personal.
- **Fomentar la empatía**

#### c) Importancia de las actividades cooperativas.

El uso de actividades cooperativas se ha demostrado como una herramienta eficaz para promover la conducta prosocial.

El profesor y los compañeros son modelos y agentes de refuerzo de la conducta prosocial para los adolescentes. Por este motivo es de gran importancia fomentar y reforzar la colaboración (mediante actividades cooperativas) y mantener un clima social de aula positivo (mimar la convivencia).

#### 9.4. Asertividad

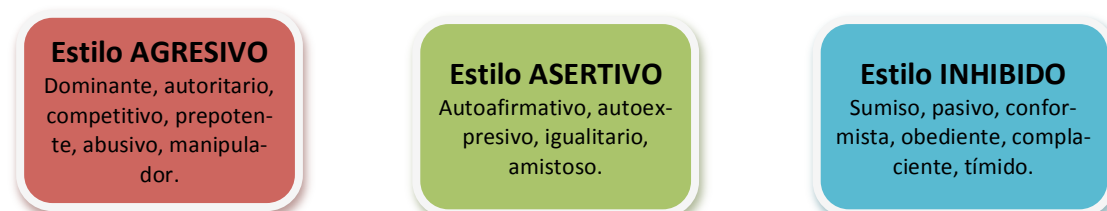
##### a) ¿Qué es?

**La asertividad** es una forma de relacionarse con los demás que implica expresar los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros.

**El respeto personal** es la base de las relaciones sociales. Toda persona tiene derecho a ser respetada, pero también tiene el deber de respetar a los demás.

##### b) ¿Qué son los estilos interpersonales de relación?

Cuando las personas se relacionan pueden hacerlo de tres formas distintas, dando lugar a tres estilos de relación interpersonal:



##### 1) Estilo AGRESIVO:

- La persona que lo utiliza defiende sus derechos por encima de los demás; persigue sus intereses sin respetar a los demás. Es autoritario, prepotente y manipulador. Sus armas son la agresión física, verbal, gestual y/o psicológica.
- El adolescente que actúa de forma agresiva y autoritaria, imponiéndose a los demás, hace que el otro se sienta mal y es rechazado por los compañeros.
- La relación está desequilibrada: superioridad / inferioridad.

##### 2) Estilo ASERTIVO:

- La persona asertiva defiende sus derechos a la vez que respeta a los demás; sus recursos son el diálogo, la expresión de emociones y la solución pacífica de conflictos.



- El adolescente que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren y le respeten sus derechos, gustos y opiniones.
- La relación está equilibrada: igualdad.

### 3) Estilo INHIBIDO:

- La persona inhibida no defiende sus derechos y los demás se aprovechan de ello; no se respeta a sí mismo ni se hace respetar. Es pasiva, conformista y sumisa.
- El adolescente que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, se encontrará descontento, se valorará poco y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente.
- La relación está desequilibrada: inferioridad / superioridad.

Todas las personas en nuestra vida cotidiana ponemos en juego los tres tipos de relación, en función de la situación, los intereses, el tipo de tarea, las personas que intervienen,... Sin embargo, se puede considerar que cada persona utilizamos uno de los estilos de forma más habitual y frecuente ya que, durante el proceso de socialización, hemos consolidado de modo predominante uno de ellos.

El objetivo es que el alumno desarrolle el estilo de relación asertivo y disminuya el estilo agresivo e inhibido.

### c) ¿Qué enseñar?

**Objetivo del programa:** Conocer las características de los tres estilos de relación interpersonal (asertivo, inhibido y agresivo), reflexionar sobre el propio estilo de relación y tomar conciencia de la importancia de actuar de forma asertiva.

En el **aprendizaje y desarrollo del estilo ASERTIVO** es preciso desarrollar tres aspectos:

- Reconocimiento de los derechos personales: ser consciente de que tenemos derecho a ser respetados.
- Reivindicar y hacer respetar nuestros derechos.
- Respetar los derechos de los demás.

### d) ¿Qué evitar?

Hay situaciones que dificultan fomentar la asertividad:

- Que el grupo valore el comportamiento agresivo: en determinados contextos, ser un chico/a agresivo está bien valorado por los iguales y suele ser el líder.
- Estereotipos de género: considerar normal que las chicas sean sumisas y los chicos brutos, agresivos.

- Desear alumnos sumisos: algunos profesores consideran que los alumnos inhibidos, sumisos, son más cómodos para dar clase.

### Características de adolescentes con estilo agresivo, asertivo e inhibido.

ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO	ESTILO INHIBIDO
<p><b>CARACTERÍSTICAS GENERALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza la agresión física, verbal, gestual y/o psicológica.</li> <li>• En las relaciones trata de quedar por encima.</li> <li>• Defiende sus derechos y expresa sus opiniones, pero no respeta a los demás.</li> <li>• Crea conflictos y los soluciona de forma agresiva y autoritaria.</li> <li>• Ofende, humilla y gasta bromas pesadas.</li> <li>• Amenaza, chantajea, manipula, acosa, presiona e intimida.</li> <li>• Ligado a una baja autoestima.</li> <li>• Impulsividad, visceralidad.</li> </ul>	<p><b>CARACTERÍSTICAS GENERALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza el diálogo y afronta los conflictos de forma pacífica y positiva.</li> <li>• En las relaciones está al mismo nivel que los demás.</li> <li>• No se deja manipular por nadie ni manipula a los demás.</li> <li>• Es sincero y honesto.</li> <li>• Ligado a una alta autoestima.</li> <li>• Equilibrio, tranquilidad.</li> </ul>	<p><b>CARACTERÍSTICAS GENERALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En las relaciones se sitúa en un plano de inferioridad.</li> <li>• Se deja manipular por los demás.</li> <li>• No defiende sus derechos ni se hace respetar.</li> <li>• No se atreve a expresar sus sentimientos y opiniones.</li> <li>• Huye de los conflictos.</li> <li>• Ligado a una baja autoestima.</li> <li>• Indefensión, fatalismo.</li> </ul>
<p><b>PENSAMIENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se considera superior a los demás y por eso los desprecia: <i>por supuesto que soy mejor que esos enanos.</i></li> <li>• No admite sus errores ni sus equivocaciones; la culpa siempre es de los demás.</li> <li>• No tolera los errores ajenos.</li> <li>• Impone sus ideas y no admite réplicas.</li> </ul>	<p><b>PENSAMIENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se considera igual que los demás; ni superior ni inferior.</li> <li>• Reconoce sus limitaciones y se siente responsable de sus errores.</li> <li>• Es tolerante con los errores ajenos.</li> </ul>	<p><b>PENSAMIENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se considera inferior a los demás; No valgo para nada.</li> <li>• Se siente excesivamente culpable de sus errores: <i>soy muy torpe y me equivoco.</i></li> </ul>
<p><b>EMOCIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No controla sus emociones sobre todo el enfado, insatisfacción, tensión, frustración.</li> <li>• Autoestima desajustada; se valora por encima.</li> </ul>	<p><b>EMOCIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra emociones positivas (alegría, optimismo, ilusión,...) y controla las emociones negativas.</li> <li>• Autoestima ajustada y visión positiva de sí misma.</li> <li>• Tiene inteligencia emocional.</li> </ul>	<p><b>EMOCIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de control emocional.</li> <li>• Experimenta emociones negativas: culpa, ansiedad, frustración, impotencia,...</li> <li>• Autoestima desajustada y baja.</li> <li>• Se muestra vergonzoso, cortado y receloso.</li> </ul>
<p><b>CONSECUENCIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea un clima interpersonal negativo y hostil; malos rollos y conflictos con los demás.</li> <li>• No gusta a los demás, por lo que se le evita o se le rechaza.</li> <li>• Se le tiene miedo y odio.</li> <li>• Bien valorado y querido por sus iguales (en determinados contextos).</li> </ul>	<p><b>CONSECUENCIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gusta a los demás.</li> <li>• Crea un clima interpersonal positivo; buen rollo.</li> </ul>	<p><b>CONSECUENCIAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No atrae a los demás; llegan a ignorarle y/o rechazarle.</li> <li>• No se le tiene en cuenta.</li> <li>• Se aprovechan de él/ella: <i>mis compañeros se pasan conmigo.</i></li> </ul>

## ANEXO 4. CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PSRQ)

Iniciales de tu nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ (Ejemplo: A.G.P)      Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Sexo: ☐ Masculino      ☐ Femenino

Instituto: \_\_\_\_\_

Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Con este cuestionario nos interesa saber como te comportas normalmente durante las clases de los módulos de medio terrestre, bicicleta y caballo. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento.

En las clases de medio terrestre, bicicleta y caballo	Fuertemente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Fuertemente en acuerdo
1. Respeto a los demás	1	2	3	4	5	6
2. Respeto a mi profesor	1	2	3	4	5	6
3. Ayudo a otros	1	2	3	4	5	6
4. Animo a los demás	1	2	3	4	5	6
5. Soy amable con los demás	1	2	3	4	5	6
6. Controlo mi temperamento	1	2	3	4	5	6
7. Soy útil para los demás	1	2	3	4	5	6
8. Participo en todas las actividades.	1	2	3	4	5	6
9. Me esfuerzo	1	2	3	4	5	6
10. Me pongo metas	1	2	3	4	5	6
11. Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea	1	2	3	4	5	6
12. Quiero mejorar	1	2	3	4	5	6
13. Me esfuerzo mucho	1	2	3	4	5	6
14. No me pongo ninguna meta	1	2	3	4	5	6

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 5. Cuestionario de autonomía para adolescentes

Iniciales de tu nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ (Ejemplo: A.G.P) Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino

Instituto: \_\_\_\_\_

Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Por favor, sé sincero en tus respuestas. Rodea con un círculo la respuesta que mejor describa cómo eres tú o cómo te comportas.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	A menudo	Siempre
1. Me resulta difícil decidir lo que quiero.	1	2	3	4	5
2. Cuando actúo en contra de la voluntad de otras personas, normalmente me pongo nervioso/a.	1	2	3	4	5
3. Voy directo/a a por mi objetivo.	1	2	3	4	5
4. Soy capaz de tomar decisiones con facilidad.	1	2	3	4	5
5. Tengo una fuerte tendencia a acceder a los deseos de otros.	1	2	3	4	5
6. Me resulta difícil iniciar una nueva actividad yo solo/a.	1	2	3	4	5
7. A menudo no sé qué pensar.	1	2	3	4	5
8. Cuando no estoy de acuerdo con alguien, se lo digo.	1	2	3	4	5
9. Me resulta fácil iniciar nuevos proyectos yo solo/a.	1	2	3	4	5
10. Cuando alguien me pregunta que quiero, enseguida encuentro la respuesta.	1	2	3	4	5
11. A menudo muestro mi acuerdo con otros, incluso si no estoy seguro.	1	2	3	4	5
12. Soy una persona decidida (audaz/ aventurera)	1	2	3	4	5
13. A menudo dudo sobre qué hacer.	1	2	3	4	5
14. A menudo cambio de opinión después de escuchar lo que piensan otras personas.	1	2	3	4	5
15. Me siento cómoda enseguida en una situación nueva.	1	2	3	4	5

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 6. CUESTIONARIO MATSON DE HABILIDADES SOCIALES PARA JÓVENES (MESSY)

Iniciales de tu nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ (Ejemplo: A.G.P) Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino Instituto: \_\_\_\_\_

Este cuestionario está compuesto por 62 enunciados que proporcionan información sobre tu forma de actuar normalmente con otras personas.

Indica el grado en que cada enunciado te describe en tu relación con los demás, rodeando con un círculo el número correspondiente.

1 No me describe en absoluto	2 Me describe un poco	3 Me describe algo	4 Me describe bastante	5 Me describe mu- cho	
1. Hago reír a otras personas	1	2	3	4	5
2. Amenazo a la gente o actúo como un matón/a	1	2	3	4	5
3. Me enfado fácilmente	1	2	3	4	5
4. Soy un mandón/a (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de pedirse- lo)	1	2	3	4	5
5. Me quejo a menudo	1	2	3	4	5
6. Hablo (interrumpo) cuando alguien está hablando	1	2	3	4	5
7. Cojo o uso cosas que no son mías sin permiso	1	2	3	4	5
8. Presumo de mí mismo/a	1	2	3	4	5
9. Miro a la gente cuando le hablo	1	2	3	4	5
10. Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4	5
11. Golpeo cuando estoy enfadado/a	1	2	3	4	5
12. Ayudo a un amigo que está herido/a o lesionado/a	1	2	3	4	5
13. Animo a un amigo que está triste	1	2	3	4	5
14. Miro a otros chicos/as recelosamente	1	2	3	4	5
15. Me siento enfadado y celoso cuando alguien hace algo bien	1	2	3	4	5
16. Me siento alegre cuando alguien hace algo bien	1	2	3	4	5
17. Resalto los defectos o errores de otros chicos/as	1	2	3	4	5
18. Siempre quiero ser el/la mejor	1	2	3	4	5
19. Rompo promesas	1	2	3	4	5
20. Le digo a la gente que tiene buen aspecto	1	2	3	4	5
21. Miento para conseguir algo que quiero	1	2	3	4	5
22. Me meto con la gente para enfadarla	1	2	3	4	5
23. Me acerco a la gente e inicio una conversación	1	2	3	4	5
24. Digo “gracias” y estoy contento/a cuando alguien hace algo por mí	1	2	3	4	5
25. Me gusta estar solo/sola	1	2	3	4	5
26. Temo hablar a la gente	1	2	3	4	5
27. Guardo bien los secretos	1	2	3	4	5
28. Se como hacer amigos	1	2	3	4	5

1 <i>No me describe en absoluto</i>	2 <i>Me describe un poco</i>	3 <i>Me describe algo</i>	4 <i>Me describe bastante</i>	5 <i>Me describe mu- cho</i>	
29. Hiero los sentimientos de los demás a propósito (intento entristecer a la gente)	1	2	3	4	5
30. Me burlo de otros	1	2	3	4	5
31. Defiendo a mis amigos	1	2	3	4	5
32. Miro a la gente cuando habla	1	2	3	4	5
33. Creo que lo sé todo	1	2	3	4	5
34. Comparto lo que tengo con los demás	1	2	3	4	5
35. Soy tenaz, terco/a, testarudo/a	1	2	3	4	5
36. Actúo como si fuera mejor que otra gente	1	2	3	4	5
37. Muestro mis sentimientos	1	2	3	4	5
38. Creo que la gente me critica cuando no está	1	2	3	4	5
39. Hago ruidos que molestan a otros (eructar, ganguear)	1	2	3	4	5
40. Tengo cuidado con las cosas de los demás como si fueran mías	1	2	3	4	5
41. Hablo demasiado fuerte	1	2	3	4	5
42. Llamo a la gente por su nombre	1	2	3	4	5
43. Pregunto si puedo ser de ayuda	1	2	3	4	5
44. Me siento bien si ayudo a alguien	1	2	3	4	5
45. Intento ser mejor que nadie	1	2	3	4	5
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás	1	2	3	4	5
47. Veo a mis amigos a menudo	1	2	3	4	5
48. Juego solo/a	1	2	3	4	5
49. Me siento solo/a	1	2	3	4	5
50. Me preocupo cuando hiero a alguien	1	2	3	4	5
51. Me gusta ser el/la líder	1	2	3	4	5
52. Me junto con otros chicos/as para jugar	1	2	3	4	5
53. Me peleo mucho	1	2	3	4	5
54. Estoy celoso/a de otra gente	1	2	3	4	5
55. Hago cosas buenas por la gente que es buena conmigo	1	2	3	4	5
56. Le pregunto a los demás cómo están, qué han estado haciendo, etc.	1	2	3	4	5
57. Me quedo demasiado tiempo con los demás (No sé cuando despedirme)	1	2	3	4	5
58. Explico las cosas más de lo necesario	1	2	3	4	5
59. Me río con los chistes e historias graciosas de la gente	1	2	3	4	5
60. Creo que ganar lo es todo	1	2	3	4	5
61. Hiero o hago daño a los demás cuando me burlo de ellos	1	2	3	4	5
62. Quiero vengarme de quien me haga daño	1	2	3	4	5

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 7. CUESTIONARIO DEL ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI)

Iniciales de tu nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ (Ejemplo: A.G.P)      Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Sexo: ☐ Masculino      ☐ Femenino

Instituto: \_\_\_\_\_

Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Por favor, sé sincero en tus respuestas. Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a cómo eres tú o cómo te comportas.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	A menudo	Siempre
1. Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.	1	2	3	4	5
2. A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo.	1	2	3	4	5
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros.	1	2	3	4	5
4. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
5. Realmente me siento «metido» en los sentimientos de los personajes de una novela.	1	2	3	4	5
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.	1	2	3	4	5
7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo «meter» completamente en ella.	1	2	3	4	5
8. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5
9. Cuando veo que alguien se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle.	1	2	3	4	5
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.	1	2	3	4	5
11. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
12. Es raro que yo me «meta» mucho en un buen libro o en una película.	1	2	3	4	5

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	A menudo	Siempre
13. Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo.	1	2	3	4	5
14. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho.	1	2	3	4	5
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otra persona.	1	2	3	4	5
16. Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas.	1	2	3	4	5
17. Me asusta estar en una situación emocionalmente tensa.	1	2	3	4	5
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él.	1	2	3	4	5
19. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias.	1	2	3	4	5
20. A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.	1	2	3	4	5
21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.	1	2	3	4	5
22. Me describiría como una persona bastante sensible.	1	2	3	4	5
23. Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista.	1	2	3	4	5
24. Tiendo a perder el control en las emergencias.	1	2	3	4	5

Gracias por tu colaboración.



## ANEXO 8. CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL

Iniciales de tu nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ (Ejemplo: A.G.P)      Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Sexo: ☐ Masculino      ☐ Femenino

Instituto: \_\_\_\_\_

Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos.

Por favor, sé sincero en tus respuestas. Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a cómo eres tú o cómo te comportas.

1. Intento alegrar a la gente más triste	A menudo	Algunas veces	Nunca
2. Me reúno con mis amigos	A menudo	Algunas veces	Nunca
3. Trato de ayudar a los demás	A menudo	Algunas veces	Nunca
4. Soy amable	A menudo	Algunas veces	Nunca
5. Comparto las cosas que me gustan con mis amigos	A menudo	Algunas veces	Nunca
6. Ayudo a otros a hacer sus deberes	A menudo	Algunas veces	Nunca
7. Dejo que otros usen mi material deportivo	A menudo	Algunas veces	Nunca
8. Me gusta jugar con otros	A menudo	Algunas veces	Nunca
9. Confío en otros	A menudo	Algunas veces	Nunca
10. Abrazo a mis amigos	A menudo	Algunas veces	Nunca

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 9. CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DE AULA

Iniciales de tu nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ (Ejemplo: A.G.P) Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino Instituto: \_\_\_\_\_

Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos.

Por favor, sé sincero en tus respuestas. Rodea con un círculo la respuesta que mejor represente tu percepción del clima de clase.

Ítems escala clima social de aula	Nunca / Muy en desacuerdo	A veces/ En desacuerdo	Bastantes veces/ De acuer- do	Siempre /Muy de acuerdo
1. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros.	1	2	3	4
2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos.	1	2	3	4
3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase.	1	2	3	4
4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase.	1	2	3	4
5. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase.	1	2	3	4
6. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase).	1	2	3	4
7. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial.	1	2	3	4
8. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables.	1	2	3	4
9. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien.	1	2	3	4
10. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.	1	2	3	4
11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores.	1	2	3	4
12. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.	1	2	3	4
13. En estas clases se propician debates.	1	2	3	4
14. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores.	1	2	3	4
15. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir.	1	2	3	4

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 10. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO, VERSIÓN DEL ALUMNO

Iniciales de tu nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ (Ejemplo: A.G.P)      Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Sexo: ☐ Masculino      ☐ Femenino

Instituto: \_\_\_\_\_

Este cuestionario es anónimo, tus respuestas no serán identificadas por tus datos. Por favor, sé sincero en tus respuestas. Señala del 1 al 10 tu percepción en la consecución de los siguientes objetivos del programa.

Afirmaciones relacionadas con objetivos del programa	Valoración	
NIVEL 1: ESTABLECER UN CLIMA DE AULA POSITIVO		
1. He colaborado en la creación del clima positivo de clase, por medio del uso de la comunicación y confianza con mis compañeros y profesores.		
2. Conozco las normas de convivencia de clase.		
3. He respetado las normas de convivencia de clase.		
4. He aprendido a resolver conflictos con mis compañeros de forma dialogada.		
5. He aprendido a resolver conflictos con mis compañeros de forma autónoma.		
NIVEL 2: PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO		
6. Participo más en todas las actividades de clase, aunque no se me den bien.		
7. He aprendido a esforzarme en las tareas de clase.		
8. He aprendido a perseverar en las tareas de clase (probar varias veces para conseguir hacer correctamente la tarea).		
9. He aprendido a prestar atención en las tareas de clase.		
10. Tengo más interés/ motivación por las actividades de clase.		
11. Tengo más interés/motivación por las actividades en la naturaleza.		
NIVEL 3: AUTONOMÍA		
12. He mejorado la percepción de mis capacidades (conocer mis límites y bondades).		
13. Tengo más confianza en mí.		
14. Ante un problema o tarea, he adquirido la capacidad de:	A) plantear soluciones	A)
	B) tomar una decisión	B)
	C) establecer un objetivo	C)
15. He adquirido recursos para conseguir los objetivos que me planteo. (ej.: diseñar una ruta de senderismo y dinamizarlo con clientes)		
16. He mejorado mi capacidad de trabajar de forma autónoma.		

<b>NIVEL 4: AYUDA Y LIDERAZGO</b>	
<b>4.1. COMUNICACIÓN</b>	
17. Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente.	
18. Expreso más mis sentimientos a los compañeros.	
19. Escucho más atentamente cuando un compañero está hablando.	
20. Respeto más el turno de palabra.	
<b>4.2. ESTILOS DE RELACIÓN INTERPERSONAL: ASERTIVIDAD</b>	
21. Conozco las características del estilo de relación:	A) asertivo
	B) inhibido
	C) agresivo
22. Identifico mejor cuando se utilizan los tres estilos de relación.	
23. Soy capaz de aplicarlos en cada situación.	
<b>4.3. EMOCIONES y EMPATÍA</b>	
25. Identifico mejor mis emociones.	
26. Soy capaz de expresar mejor mis emociones.	
27. Identifico mejor las emociones de los demás.	
<b>4.4. AYUDA, COOPERACIÓN.</b>	
28. Conozco la importancia de cooperar con los demás.	
29. He aprendido a ofrecer ayuda cuando trabajo en grupo.	
30. He aprendido a solicitar ayuda cuando trabajo en grupo.	
<b>NIVEL 5: TRANSFERENCIA</b>	
31. Soy capaz de aplicar las cosas aprendidas en clase cuando tengo que hacer de conductor de grupos con mis compañeros (en rutas de senderismo, bicicleta y caballo).	
32. Soy capaz de aplicar las cosas aprendidas en clase cuando realizó actividades en otros contextos (raid de aventura, Granadilla, etc.)	

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 11. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO, VERSIÓN DEL PROFESOR

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino

Instituto: \_\_\_\_\_ Módulo profesional: \_\_\_\_\_

Señala del 1 al 10 tu percepción sobre la consecución de los siguientes objetivos del programa de tus alumnos. Por favor, sé sincero en tus respuestas.

Afirmaciones relacionadas con objetivos del programa	Valoración
<b>NIVEL 1: ESTABLECER UN CLIMA DE AULA POSITIVO</b>	
1. Han colaborado en la creación del clima positivo de clase, por medio del uso de la comunicación y confianza con sus compañeros y profesores.	
2. Conocen las normas de convivencia de clase.	
3. Han respetado las normas de convivencia de clase.	
4. Han aprendido a resolver conflictos con sus compañeros de forma dialogada.	
5. Han aprendido a resolver conflictos con sus compañeros de forma autónoma.	
<b>NIVEL 2: PARTICIPACIÓN Y ESFUERZO</b>	
6. Participan más en todas las actividades de clase, aunque no se les den bien.	
7. Han aprendido a esforzarse en las tareas de clase.	
8. Han aprendido a perseverar en las tareas de clase (probar varias veces para conseguir hacer correctamente la tarea).	
9. Han aprendido a prestar atención en las tareas de clase.	
10. Tienen más interés/ motivación por las actividades de clase.	
11. Tienen más interés/motivación por las actividades en la naturaleza.	
<b>NIVEL 3: AUTONOMÍA</b>	
12. Han mejorado la percepción de sus capacidades (conocer sus límites y bondades).	
13. Tienen más confianza en sí.	
14. Ante un problema o tarea, han adquirido la capacidad de: A) plantear soluciones B) tomar una decisión C) establecer un objetivo	A)
	B)
	C)
15. Han adquirido recursos para conseguir los objetivos que se plantean. (ej.: diseñar una ruta de senderismo y dinamizarla con clientes)	
16. Han mejorado su capacidad de trabajar de forma autónoma.	

<b>NIVEL 4: AYUDA Y LIDERAZGO</b>	
<b>4.1. COMUNICACIÓN</b>	
18. Son más consciente de la importancia de la comunicación para trabajar en grupo.	
19. Expresan más sus opiniones a los demás, se comunican más abiertamente.	
20. Expresan más sus sentimientos a los compañeros.	
21. Escuchan más atentamente cuando un compañero está hablando.	
22. Respetan más el turno de palabra.	
<b>4.2. ESTILOS DE RELACIÓN INTERPERSONAL: ASERTIVIDAD</b>	
22. Conocen las características del estilo de relación:	A) asertivo
	B) inhibido
	C) agresivo
23. Identifican mejor cuando se utilizan los tres estilos de relación.	
24. Son capaces de aplicarlos en cada situación.	
<b>4.3. EMOCIONES y EMPATÍA</b>	
25. Identifican mejor sus emociones.	
26. Son capaces de expresar mejor sus emociones.	
27. Identifican mejor como se sienten los demás.	
<b>4.4. AYUDA, COOPERACIÓN.</b>	
28. Conocen la importancia de cooperar con los demás.	
29. Han aprendido a ofrecer ayuda cuando trabajan en grupo.	
30. Han aprendido a solicitar ayuda cuando trabajan en grupo.	
<b>NIVEL 5: TRANSFERENCIA</b>	
31. Son capaces de aplicar las cosas aprendidas en clase cuando tienen que hacer de conductor de grupos con sus compañeros (en rutas de senderismo, bicicleta y caballo).	
32. Son capaces de aplicar las cosas aprendidas en clase cuando realizan actividades en otros contextos (raid de aventura, Granadilla, etc.)	

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 12. DIARIO DEL PROFESOR

Nombre		Fecha sesión	
Objetivo técnico	✓ ✓ ✓		
Contenido	✓ ✓		
Actividades (descripción breve)			

Nivel responsabilidad	1 Clima aula, respeto	2 Participación y esfuerzo	3 Autonomía	4 Ayuda y liderazgo	5 Transferencia
Objetivo didáctico de responsabilidad	✓ A) ✓ B) ✓ C)				
Grado consecución objetivo didáctico (Valoración: 1 a 10)	OBJETIVO A	OBJETIVO B	OBJETIVO C		

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS				
(señalar la que se ha utilizado; especialmente fijarse en las relacionadas con el nivel trabajado)				
NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
Conocimiento distendido	Fomenta el esfuerzo	Promueve la percepción de las capacidades	Impulsa acciones de cooperación	Responsabilidad en acción en el aula naturaleza
Fomenta la confianza	Invita a aprender	Da oportunidades de trabajo autónomo	Implicación emocional	Responsabilidad en acción en otros contextos
Resolución de conflictos			Promueve la asertividad	

ESTRATEGIAS GENERALES UTILIZADAS		
(señalar la que se ha utilizado)		
Fija expectativas	Concesión de capacidad de elección y voz	Rol en la evaluación
Da oportunidades de éxito	Asigna Tareas	Ejemplo de respeto
Fomenta la interacción social	Liderazgo	Transferencia

PILARES METODOLÓGICOS			
Integración	Transferencia	Empoderamiento (sic)	Relación p/a

OBSERVACIONES DEL PROFESOR

### ANEXO 13. DIARIO DE CAMPO

<b>Nombre profesor</b>	
<b>Fecha semana</b>	

<b>Nivel responsabilidad</b>	1 Clima aula, respeto	2 Participación y esfuerzo	3 Autonomía	4 Ayuda y liderazgo	5 Transferencia
<b>Objetivo didáctico de responsabilidad</b>	✓ A) ✓ B) ✓ C)				
<b>Grado consecución objetivo didáctico</b> (Valoración del 1 al 10)	OBJETIVO A		OBJETIVO B		OBJETIVO C

<b>ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS UTILIZADAS</b> (señalar la que se ha utilizado; especialmente fijarse en las relacionadas con el nivel trabajado)				
<b>NIVEL 1</b>	<b>NIVEL 2</b>	<b>NIVEL 3</b>	<b>NIVEL 4</b>	<b>NIVEL 5</b>
Conocimiento distendido	Fomenta el esfuerzo	Promueve la percepción de las capacidades	Impulsa acciones de cooperación	Responsabilidad en acción en el aula naturaleza
Fomenta la confianza	Invita a aprender	Da oportunidades de trabajo autónomo	Implicación emocional	Responsabilidad en acción en otros contextos
Resolución de conflictos			Promueve la asertividad	

<b>ESTRATEGIAS GENERALES UTILIZADAS</b> (señalar la que se ha utilizado)		
Fija Expectativas	Concesión de capacidad de elección y voz	Rol en la Evaluación
Da Oportunidades de Éxito	Asigna Tareas	Ejemplo de Respeto
Fomenta la Interacción Social	Liderazgo	Transferencia

<b>PILARES METODOLÓGICOS</b>			
<b>Integración</b>	<b>Transferencia</b>	<b>Empoderamiento (sic)</b>	<b>Relación p/a</b>

<b>OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR</b>



## **ANEXO 14. GUIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS PROFESORES (después de la intervención)**

### **Clima de clase:**

1. ¿En qué grado te has sentido a gusto durante las clases, teniendo en cuenta el clima de aula generado durante el curso?
2. ¿Crees que el programa ha influido para mantener un clima positivo en el aula?
  - Establecer normas de convivencia.
  - Establecer pautas para resolver un conflicto.
  - Fomentar la comunicación entre los participantes.
  - Fomentar la confianza en el grupo.

### **Aprendizajes producidos por el programa:**

3. ¿Crees que el programa les ha ayudado a estar más cualificados en su futuro profesional?
4. ¿Crees que el programa les ha ayudado a mejorar en su desarrollo personal?
5. ¿En que medida consideras que los alumnos son conscientes de sus mejoras a nivel personal y profesional?
6. ¿Cómo crees que ha influido el programa en el aprendizaje de los objetivos técnicos de los alumnos?
7. ¿Cómo ha influido el programa en ti, tanto a nivel personal como a nivel profesional?

### **Valoración del programa:**

8. ¿Qué te ha parecido el programa de responsabilidad aplicado?  
*Explica si han sido positivas o negativas y porque, las siguientes acciones llevadas a cabo en el programa de responsabilidad.*
  - Los objetivos didácticos y niveles de responsabilidad establecidos.
  - Las estrategias metodológicas generales.
  - Las estrategias metodológicas específicas.
  - La estructura de la sesión.
  - Las pautas para la resolución de conflictos.
9. ¿Qué dificultades has encontrado a la hora de aplicar el programa? (personales y/o del entorno)
10. ¿Qué aspectos deberían mejorarse en aplicaciones futuras?
11. ¿Qué te ha parecido la formación inicial y continua recibida?
12. ¿Cómo crees que ha influido que el programa se desarrollase a través de actividades físicas en el medio natural?

## **ANEXO 15. GUIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS (después de la intervención)**

### **Clima de clase:**

1. ¿En qué grado te has sentido a gusto durante las clases de senderismo, bicicleta y caballo; teniendo en cuenta el clima de clase generado durante el curso?
2. ¿Crees que el programa ha influido para mantener un clima positivo en el aula?
  - Establecer normas de convivencia.
  - Establecer pautas para resolver un conflicto.
  - Fomentar la comunicación entre los participantes.
  - Fomentar la confianza en el grupo.

### **Aprendizajes producidos por el programa:**

3. ¿Crees que el programa te ha ayudado a estar más cualificado en tu futuro profesional?
4. ¿Crees que el programa te ha ayudado a mejorar en tu desarrollo personal?
5. ¿En que medida consideras que los profesores de los módulos de medio terrestre, bicicleta y caballo, son conscientes de tus mejoras a nivel personal y profesional?
6. ¿En que medida consideras que tus padres, son conscientes de tus mejoras a nivel personal y profesional?
7. De lo aprendido en clase, ¿qué cosas has aplicado en tu vida diaria?

### **Valoración del programa:**

8. ¿Qué te ha parecido el programa de responsabilidad aplicado por tus profesores?  
*Explica si han sido positivas o negativas y porque, las siguientes acciones llevadas a cabo en el programa de responsabilidad.*
  - Establecer un clima de aula positivo.
  - Fomentar la participación y el esfuerzo.
  - Desarrollar la capacidad de autonomía.
  - Fomentar la cooperación.
  - Implicar de forma emocional.
  - Promover la asertividad.
9. ¿Qué actividades te han gustado más?
  - En el módulo de medio terrestre.
  - En el módulo de bicicleta.
  - En el módulo de caballo.
10. ¿Qué actividades te han gustado menos?
  - En el módulo de medio terrestre.
  - En el módulo de bicicleta.
  - En el módulo de caballo.

## **ANEXO 16. INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE RESPONSABILIDAD**

Nombre del observador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Día de la semana: L M X J V

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_

### **Información del centro**

Nombre del centro: \_\_\_\_\_

Distrito escolar: \_\_\_\_\_

Ámbito: Urbano      Suburbano      Rural      Privado

Nivel escolar: Primaria Secundaria Bachillerato

Otros \_\_\_\_\_

### **Información del profesor**

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Sexo del profesor: \_\_\_\_\_

Raza/grupo étnico del profesor: \_\_\_\_\_

Titulación: \_\_\_\_\_

Observación número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ para este día

### **Información de los alumnos**

Número aproximado en clase: \_\_\_\_\_

Sexo: Todos varones      Todos mujeres      Mixto

Raza/grupo étnico: Todos blancos; Todos procedentes de minorías; Blancos y minorías étnicas

Inclusión de educación especial:      Sí      No      No está seguro

### Apartado uno: estrategias docentes de responsabilidad.

Observe las estrategias docentes que aparecen en el listado a intervalos de 5 minutos y rodee con un círculo, el código o los códigos correspondientes. Incluya comentarios relativos a los sucesos clave de la sesión, los contenidos de la lección o ejemplos del modo como el profesor aplica las estrategias docentes. Marque lo que corresponda a cada intervalo y tras concluir el periodo de observación, anote los totales de cada columna.

Intervalos temporales	Estrategias de responsabilidad									Comentarios contextuales
0 – 5	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
5 – 10	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
10 – 15	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
15 – 20	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
20 – 25	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
25 – 30	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
30 – 35	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
35 – 40	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
40 – 45	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
45 – 50	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
50 – 55	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
55 – 60	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
60 – 65	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
65 – 70	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
70 – 75	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
75 – 80	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
80 – 85	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
85 – 90	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr	
Totales										

CÓDIGOS	CÓDIGOS
Ejemplo de respeto (M)	Liderazgo (L)
Fija Expectativas (E)	Concede Capacidad de Elección y Voz (V)
Establece Oportunidades de Éxito (S)	Rol en la Evaluación (A)
Fomenta la Interacción Social (SI)	Transferencia (Tr)
Asigna tareas (T)	

## Apartado dos: aspectos de la responsabilidad personal y social.

Una vez completado el periodo de observación y codificación de los intervalos de la primera página, proporcione una opinión global de los siguientes asuntos generales. Tenga en cuenta el tono y contenido global de la sesión, así como las estrategias de responsabilidad observadas. Los comentarios contextuales también pueden contribuir a este resumen cualitativo.

CATEGORÍAS	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Siempre	COMENTARIOS
<b>Integración:</b> grado en el que el profesor integra las categorías de responsabilidad en la actividad física.	0	1	2	3	4	
<b>Transferencia:</b> grado en el que el profesor realiza conexiones entre las categorías de responsabilidad y otras situaciones vitales.	0	1	2	3	4	
<b>Empoderamiento:</b> grado en el que el profesor comparte responsabilidades con los alumnos.	0	1	2	3	4	
<b>Relaciones profesor-Alumnos:</b> grado en el que el profesor trata con respeto y ofrece capacidad de elección y voz a los alumnos.	0	1	2	3	4	

ESCALA	DESCRIPCIÓN
Nunca	Nunca el profesor, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.
Casi nunca	Casi nunca el profesor, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.
Ocasionalmente	Ocasionalmente el profesor, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.
Frecuentemente	Con mucha frecuencia el profesor, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.
Siempre	En todo momento el profesor, por medio de sus palabras y acciones, respeta la categoría.

## ANEXO 17. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS SESIONES

SESIONES OCTUBRE					
MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
Día	Profesor	Día	Profesor	Día	Profesor
29	Profesor A	30	Profesor B	1	Profesor C
Sesión 1		Sesión 1		Sesión 1	
6	Profesor A	7	Profesor B	8	Profesor C
Sesión 2		Sesión 2		Sesión 2	
13	Profesor B	14	Profesor B	15	Profesor C
Sesión 3		Sesión 3		Sesión 3	
20	Profesor A	21	Profesor B	22	Profesor C
Sesión 4		Sesión 4		Sesión 4	
27	Profesor A	28	Profesor B	29	Profesor C
Sesión 5		Sesión 5		Sesión 5	

SESIONES NOVIEMBRE					
MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
Día	Profesor	Día	Profesor	Día	Profesor
3	Profesor B	4	Profesor A	5	Profesor C
Sesión 6		Sesión 6		Sesión 6	
10	Profesor A y B	11	Profesor A y B	12	Profesor A y B
Granadilla		Granadilla		Granadilla	
17	Profesor B	18	Profesor B	19	Profesor C
Sesión 7		Sesión 7		Sesión 7	
24	Profesor A, B y C	25	Profesor B	26	Profesor C
Visita SICAB		Sesión 8		Sesión 8	

SESIONES DICIEMBRE					
MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
Día	Profesor	Día	Profesor	Día	Profesor
1	Profesor A	2	Profesor B	3	Profesor C
Sesión 8		Sesión 9		Sesión 9	
8		9	Profesor C	10	Profesor B
Festivo		Sesión 10		Sesión 10	
15	Profesor A, B y C	16	Profesor A, B y C	17	Profesor A, B y C
Supervivencia		Supervivencia		Supervivencia	
22	Profesor B	23		24	
Sesión 11		Vacaciones Navidad		Vacaciones Navidad	

SESIONES ENERO					
MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
Día	Profesor	Día	Profesor	Día	Profesor
12	Profesor A	13	Profesor B	14	Profesor C
Sesión 9		Sesión 12		Sesión 11	
19		20	Profesor B	21	Profesor C
Festivo		Sesión 13		Sesión 12	
26	Profesor A	27	Profesor B	28	Profesor C
Sesión 10		Sesión 14		Sesión 13	

SESIONES FEBRERO					
MIÉRCOLES		JUEVES		VIERNES	
Día	Profesor	Día	Profesor	Día	Profesor
2	Profesor A	3	Profesor B	4	Profesor C
Sesión 11		Sesión 15		Sesión 14	
9	Profesor A	10	Profesor A, B y C	11	
Sesión 12		Pasaje del terror		Descanso	
16	Profesor A, B y C	17	Profesor A, B y C	18	Profesor A, B y C
Sesión 13		Sesión 16		Sesión 15	
23	Profesor A, B y C	24	Profesor A, B y C	25	Profesor A, B y C
Ruta itinerante		Ruta itinerante		Ruta itinerante	